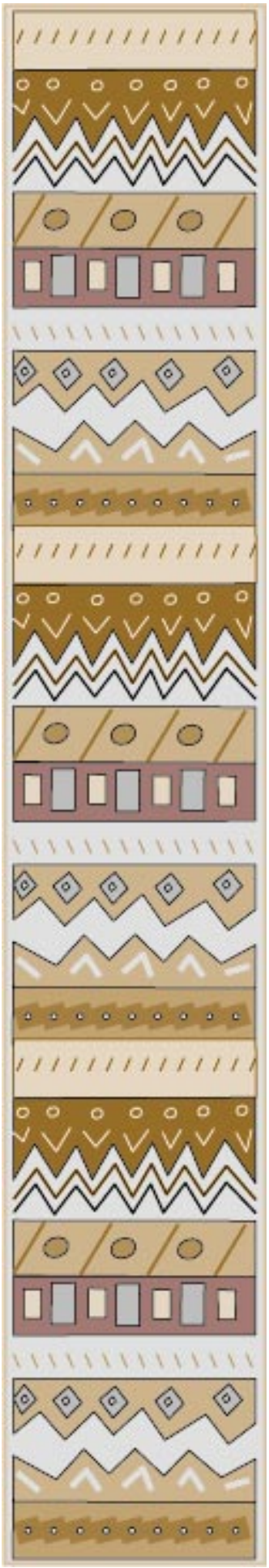


Soutien à la réforme de l'éducation

Volume Un: Vue générale et bibliographie

Série de publications du développement durable, Document No. 47
Office du développement durable
Bureau Afrique
Agence des Etats-Unis pour le développement international

Document technique ABEL No.1

Le Projet d'éducation de base et d'alphabétisation de l'USAID (ABEL) entreprend une recherche et réalise des documents de la série *Soutien à la réforme de l'éducation* grâce à un financement et à des directives du Bureau Afrique de l'USAID. Le travail a été réalisé conjointement par le Research Triangle Institute et l'Académie pour le développement de l'éducation.

Les résultats, conclusions et recommandations exprimés ici incombent aux auteurs et ne reflètent pas forcément les opinions des institutions associés avec le Projet ABEL ou l'Agence des Etats-Unis pour le développement international.

Le matériel peut être reproduit si les noms des auteurs et des organisations parrainantes sont mentionnés.

Numéro du Projet 936-5832
Numéro du Contrat HNE-5832-C-00-4075-00 (principal)
et HNE-5832-Q-4076-00 (conditions)

Soutien à la réforme de l'éducation

Volume Un: Vue générale et bibliographie

Luis Crouch et F. Henry Healey

Février 1997

Office du développement durable
Bureau Afrique
Agence des Etats-Unis pour le développement international

Table des matières

Préface ..... **v**
Avant-propos à la série du Soutien à la réforme de l'éducation (SRE) ..... **ix**

Première partie—Vue générale

Introduction **1**

Données générales et justification **2**
Point de vue politico-économique 2
Priorité aux bailleurs de fonds et aux prêteurs 5

Définition du Soutien à la réforme de l'éducation **8**

Le réaliser **11**
Ce qu'il faut: créer un cadre opérationnel 11
Etapes pour le réaliser 11

Outils et techniques **24**
Le SRE en tant qu'outils techniques et processus institutionnel 24
Leçons apprises sur les outils et changement de politiques 26

Comment concevoir des activités de SRE dignes du projet **42**
Conception et reconception stratégiques continues 42
Etapes de la conception du SRE 42
Achever la conception 50

Conclusions **51**
Systématiser ce qui est en désordre 51

Annexe
Certains termes de jargon 54

Deuxième partie—Bibliographie

Bibliographie **67**

Liste des Figures

1. Conditions pour une réforme et des projets «réformistes» réussis 9
2. Intégration des aspects-clés et étapes du SRE 40

Liste des Tableaux

1. Emplacement du SIGE, du dialogue de politiques, du plaidoyer, de l'analyse de politiques et du développement social dans le spectre des outils du SRE 29
2. Utilisations possibles du marketing social, du dialogue de politiques et du plaidoyer en matière de politiques lors des différentes étapes du processus de formulation et de mise en œuvre des politiques 38
3. Exemple de relations entre les questions de fond et les questions de processus de la réforme 47
4. Exemple (hypothétique) de carte politique 48
5. Appariement des intervenants aux types d'activités et d'outils de soutien 49

Liste des Encadrés

1. Afrique du Sud: Le rôle de l'information dans les processus compétitifs des politiques publiques 17
2. Swaziland: Utiliser les réunions, les ateliers et les symposiums pour démarrer progressivement le SRE 21
3. Utils et techniques pour le Soutien à la réforme de l'éducation 23
4. Malawi: Utilisation explicite d'outils techniques pour le soutien à la réforme plutôt que pour l'analyse ou la planification 27
5. Kenya: Intégrer le niveau des politiques et le niveau technique pour créer la demande pour les services de soutien en matière de politiques 33
6. Equateur: Gestion institutionnelle stratégique des ONG de politiques 41

Préface

En 1995, le Bureau Afrique de l'Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID) publiait un rapport intitulé *Education de base en Afrique : Approche de l'USAID à la réforme durable pendant les années 90.* Ce document technique se penchait sur l'expérience de l'Agence dans le domaine de l'éducation en Afrique à la fin des années 80 et au début des années 90 et tirait plusieurs leçons montrant comment l'USAID pourrait mieux aborder la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de programmes soutenant la réforme de l'éducation. Une de ces leçons concernait le rôle de l'information et du dialogue en matière de politiques pour améliorer la formulation et la mise en œuvre de politiques dans le secteur de l'éducation. La présente série, Soutien à la réforme de l'éducation, est le produit de deux années d'efforts déployés par le Bureau Afrique pour dégager les implications opérationnelles de cette leçon.

Ni l'utilisation de l'information ni le dialogue ne sont des idées nouvelles. L'USAID et d'autres bailleurs de fonds ont soutenu pendant des années les systèmes d'information en gestion pour l'éducation. De même, la communauté du développement appréciait énormément le terme «dialogue en matière de politiques.» Ce que le Soutien à la réforme de l'éducation souhaitait accomplir, c'était de diffuser les meilleures connaissances sur l'information et le dialogue, d'examiner l'expérience de la communauté du développement en ces domaines et d'appliquer systématiquement cette connaissance et expérience à l'articulation d'une nouvelle approche.

Toutefois, cette approche n'est pas vraiment nouvelle. En effet, l'analyse financière, la projection budgétaire, les modèles de planification, la cartographie politique, le marketing social et les techniques de consultation des parties concernées ainsi que la facilitation du dialogue sont disponibles depuis longtemps pour les projets d'éducation. Toutefois, ces outils et techniques n'avaient jamais été organisés systématiquement en une approche globale.

De même, les arguments ne manquent pas pour la participation et pour une prise de décisions meilleure—ou plus informée. La série de Soutien à la réforme de l'éducation décrit de manière réaliste ce que signifient ces termes. De plus, le Soutien à la réforme de l'éducation identifie comment la capacité peut être renforcée au sein des pays aux fins d'une

participation plus élargie et plus efficace de la part des parties concernées au niveau des politiques et comment cette participation elle-même peut contribuer à mieux informer le processus de formulation des politiques.

En fin de compte, il existe une ironie dans l'éducation. On peut trouver de bonnes écoles et un bon enseignement dans n'importe quel système d'éducation, même dans des conditions très difficiles. Le problème, c'est qu'on ne les trouve pas partout. Le défi que rencontre la réforme de l'éducation est bien celui-ci : comment arriver à une bonne pratique à grande échelle.

L'incapacité des systèmes d'éducation de s'adapter et de diffuser les innovations est un résultat du mauvais contexte de politiques et de gestion. Le contexte est inadéquat pour des raisons politiques aussi bien que techniques. Dans la plupart des pays, l'éducation des enfants est une question directe et personnelle pour tous les secteurs de la population ainsi que pour un grand nombre des groupes d'intérêt importants et, par conséquent, la réforme de l'éducation est un domaine délicat et très sensible du point de vue politique.

Pour parcourir les méandres des politiques de la réforme, nous devons chercher à comprendre l'économie politique de la réforme dans les pays dans lesquels nous intervenons: Quelles sont les principales parties concernées (les éventuels gagnants et perdants) d'une direction de réforme donnée? Quels sont leurs forces, influences et points de vulnérabilité? Quelles sont les caractéristiques des institutions, groupes et individus au niveau local pouvant jouer des rôles d'importance critique en ce qui concerne l'influence et la facilitation du dialogue ainsi que le soutien analytique et technique à l'effort de réforme dans le long terme? Et, surtout, comment pouvons-nous concevoir une assistance à la réforme qui atténue les tensions entre les parties concernées et qui exploite les alliances, vulnérabilités et forces de ces parties concernées afin de créer un mouvement positif et durable vers la réforme en général?

Le Soutien à la réforme de l'éducation crée un cadre opérationnel par le biais duquel les programmes et les projets d'éducation peuvent organiser les techniques d'information, l'analyse, le dialogue et la communication en un ensemble stratégique. Le but de cet ensemble stratégique est d'aider à améliorer la capacité de formulation et de mise en œuvre de la réforme de l'éducation au sein d'un pays. A cette fin, les techniques suivantes sont utilisées :

- reconnaître et contrebalancer les intérêts politiques qui accompagnent la réforme,
- renforcer la capacité des divers intervenants pour qu'ils puissent participer au processus de formulation des politiques,
- réaffirmer et redéfinir le rôle de l'information dans la prise de décisions, et
- créer des réseaux et des groupes de soutien qui peuvent maintenir le dialogue et l'apprentissage qui sont essentiels au développement de l'éducation.

Le Bureau Afrique pense que la présente série sera utile aux responsables de l'éducation de l'USAID et d'autres organisations qui doivent concevoir des projets tenant compte de la connaissance et des leçons recueillies pour mieux soutenir la réforme de l'éducation. Le Bureau pense également que l'approche Soutien à la réforme de l'éducation aidera les gouvernements, les ministères de l'Education et d'autres personnes intéressées à mieux définir leurs contributions au processus difficile de négociation et de gestion de la réforme de l'éducation.

Julie Owen-Rea
Office du développement durable
Division des ressources humaines et de la démocracie

Avant-propos à la série du Soutien à la réforme de l'éducation (SRE)

Cette série de documents présente une approche intégrée au soutien des efforts de réforme de l'éducation dans les pays en développement en insistant particulièrement sur l'Afrique. Elle vise essentiellement à montrer comment un collaborateur externe peut diriger les éléments stratégiques qui existent dans un pays hôte vers une réforme de l'éducation cohérente, durable et axée sur la demande. De plus, cette série de documents peut aider les défenseurs de la réforme dans le pays hôte à comprendre les buts et les moyens des bailleurs de fonds qui proposent certaines activités en ce domaine. Nous espérons que les représentants officiels du pays hôte, surtout les organisations non gouvernementales (ONG) et les organisations de la société civile qui défendent l'intérêt public et qui souhaitent mettre en œuvre une réforme trouvent cette série de documents utile comme guide et source d'inspiration pour proposer et articuler telle ou telle entreprise aux bailleurs de fonds en utilisant le propre vocabulaire des bailleurs de fonds en ce qui touche la réforme et la modernisation.

Plusieurs principes et motivations reposent à la base du SRE. Premièrement, la contrainte *impérative* à la réforme réussie de l'éducation dans les pays pauvres n'est ni la nécessité de transférer plus de fonds ni le manque de technologie et de savoir-faire pédagogique. En effet, nous pensons que, dans la plupart des cas, les pays peuvent faire un progrès suffisant en utilisant mieux les fonds internes ou externes et la technologie pédagogique qui existe déjà mais que pour cela, ils doivent procéder à des modifications importantes dans la manière dont ils abordent la formulation de politiques et la gestion du système.

Deuxièmement, les intrants de l'analyse des politiques (par exemple, les systèmes d'information, les bases de données et les modèles ; la formation en politiques publiques et l'analyse du coût-avantage; la formation en matière de gestion, budgétisation et planification ; etc.) pour la réforme de politiques et les améliorations de gestion, bien qu'ils soient nécessaires, ne suffisent pas pour autant. Les contraintes qui entravent les améliorations au niveau des politiques sont de nature idéologique, comportementale, affective et politico-économique au même titre—et peut-être même plus—qu'ils sont d'origine analytique ou cognitive.

Troisièmement, si l'on veut encourager les changements politiques et comportementaux nécessaires pour la réforme,

l'aide diverse des bailleurs de fonds est largement insuffisante et inadéquate. La pression doit venir de l'intérieur (elle doit être locale et permanente), ce qui signifie que peu de choses pourront se passer d'un point de vue réforme véritable s'il n'existe pas des groupes nationaux qui peuvent être mobilisés et qui disposent des moyens nécessaires pour exercer une pression positive.

Aussi notre approche vise-t-elle à intégrer l'analyse traditionnelle de la politique publique (utilisant l'information et les techniques analytiques connues) au dialogue en matière de politiques publiques, au plaidoyer, à la prise de conscience et à l'art promotionnel. Cette approche vise à renforcer la capacité institutionnelle locale qui peut utiliser stratégiquement cette intégration des buts en vue d'adopter une réforme significative de l'éducation.

Les idées ci-dessus montrent que si l'on veut soutenir les processus de réforme de l'éducation, un bailleur de fonds devra adopter une approche sophistiquée et souple—tellement souple qu'elle avoisine la non-approche et devra simplement dépendre de l'ingéniosité, pourtant difficile à articuler, des personnes chargées de l'exécution. Et pourtant, pour définir des activités de manière à ce qu'elles puissent être financées par des bailleurs de fonds et comprises au sein de la communauté dont les efforts soutiendront ces activités, il faut bien disposer d'un système—d'une certaine manière de présenter les procédures, outils et étapes pouvant être utilisés dans ce processus peu clair. C'est la raison pour laquelle nous avons mis au point le Soutien à la réforme de l'éducation (SRE) comme moyen de systématiser les leçons apprises et certains outils et techniques.

Une des définitions trop souvent utilisée mais pourtant précise du Soutien à la réforme de l'éducation est la suivante: le SRE est un cadre opérationnel servant à la formulation de capacités analytiques et dialectiques sur le plan des politiques et des capacités institutionnelles aboutissant à une réforme de la politique de l'éducation axée sur la demande, durable et autochtone. Le but est de vérifier que les politiques, procédures et établissements d'éducation donnent au système la capacité de définir, d'élaborer et de mettre en œuvre des réformes qui encouragent un apprentissage pertinent et significatif pour tous les enfants.

Il s'agit là des dimensions tant opérationnelles que techniques du SRE. En ce qui concerne la première dimension,

nous avons élaboré diverses étapes que l'on peut prendre dans le cadre d'un projet SRE. D'abord, ce sont des processus, procédures, directives opérationnelles pour concevoir un projet de SRE. Deuxièmement, ce sont les mêmes aspects pour la gestion de ces projets. Outre le «savoir-faire» opérationnel et institutionnel, nous fournissons un ensemble de directives sur les outils, techniques, approches analytiques, etc. qui peuvent motiver et susciter des mouvements de réforme et aider à gérer la réforme continue dans le secteur modernisé ou réformé.

La série SRE est organisée de la manière suivante. Le Volume 1 offre une vue générale de la série entière SRE. Il contient également la bibliographie de la série SRE et un guide d'un certain jargon que l'on trouve dans toute la série. Dans le Volume 2, nous introduisons le problème et nous établissons la justification et la base de l'approche du point de vue des activités passées des bailleurs de fonds dans le secteur et ses critiques tant du point de vue de la «gauche» que de la «droite». Ce volume précise également certaines des grandes leçons apprises qui posent les fondements des procédures et stratégies décrites dans les volumes suivants. Le Volume 3 présente le point de vue opérationnel du soutien aux activités de réforme. Il traite des cadres institutionnels que les responsables de la réforme peuvent soutenir ou renforcer s'il s'agit d'avant-projets et il propose des idées possibles pour les séquences des activités. Le Volume 4 fait une liste et un examen approfondi des outils et techniques analytiques et de communication qui peuvent être utilisés. Il place également ces outils et techniques dans le contexte des activités des bailleurs de fonds, passées et en cours, dans des domaines qui, par le passé, ont utilisé ces outils et techniques de manière peu constante et sans en avoir pris conscience.

Ayant fourni dans les Volumes 2 à 4 les fondements intellectuels de base sur ce que l'on peut faire et comment on peut le réaliser du point de vue technique, séquentiel et institutionnel, le Volume 5 suppose que les responsables de la réforme, surtout les bailleurs de fonds, seront intéressées à concevoir une intervention d'une portée bien plus grande. Aussi, ils donnent en détail les étapes de conception spécifiques que l'on pourrait prendre pour garantir un bon point de départ à un niveau important de soutien au processus SRE. Enfin, le Volume 6 présente des idées sur la manière de suivre et d'évaluer une intervention typique de SRE.

Outre ces volumes, la série SRE comprend trois documents complémentaires : *Policy Issues in Education Reform in Africa, Education Management Information Systems (EMIS) for Accountability,* et *Strategies for Stakeholder Participation.* Une Description du cours en matière de SRE fait également partie de cette série. Cette description du cours fournit des directives pour l'enseignement de tout cours se rapportant au SRE (par exemple, planification de l'éducation, SIGE, modélisation de politiques) dans le contexte plus général du soutien à la réforme. Elle donne également le détail d'un ensemble fondamental de compétences SRE.

Première partie—Vue générale

Introduction

Ce volume est une vue générale de la série Soutien à la réforme de l'éducation (SRE). La série est un effort fait pour systématiser une grande partie de ce que l'on sait sur la manière dont les bailleurs de fonds peuvent utiliser des projets ou activités planifiées, de pair avec des institutions du pays hôte, pour encourager les processus locaux de réforme de l'éducation de manière qui soit durable et endogène.[1] Dans une vue d'ensemble aussi longue que celle-ci, il n'est pas possible de traiter de toutes les questions et de toutes les nuances. Aussi, notre style est-il inévitablement télégraphique et le lecteur est prié de se rappeler que, même s'il s'agit ici d'un document indépendant, ce n'est qu'une vue d'ensemble des volumes restants. Une bibliographie complète est jointe au présent volume et des citations spécifiques d'auteurs / dates se trouvent également dans les autres volumes constituant cette série.

L'organisation de cette vue d'ensemble reflète le contenu des autres documents de la série. Par exemple, le Volume 2 est une vue générale et une justification montrant pourquoi nos suggestions sont placées dans le contexte de la réflexion actuelle sur le développement. Le Volume 3 définit le SRE et discute du cadre pouvant favoriser ce SRE. Le Volume 4 présente et discute des «outils et techniques» disponibles du SRE. Dans le Volume 5, nous examinons la manière de définir des activités pouvant être financées et qui peuvent devenir des projets de SRE alors que, dans le Volume 6, nous discutons des moyens qui nous permettent d'évaluer les activités de SRE. L'ensemble de SRE dont cette série fait partie comprend également la Description du cours en matière de SRE et trois documents supplémentaires:

- Policy Issues in Education Reform in Africa
- Education Management Information Systems (EMIS) for Accountability, et
- Strategies for Stakeholder Participation.

[1]Par endogène, nous entendons "fait maison." Ce terme et d'autres termes—dont un grand nombre sont utilisés dans la série—sont donnés dans l'Annexe A, "Certains termes de jargon."

Données générales et justification

Point de vue politico-économique

L'innovation localisée efficace est chose courante mais elle ne se répand pas

Il existe une ironie toute particulière dans la réforme de l'éducation. En effet, l'on peut trouver un peu partout des «poches» de bonne éducation (par exemple, telle prise en charge particulièrement intelligente d'une salle de classe, tel programme novateur et telles technologies pédagogiques novatrices dont un grand nombre sont efficaces par rapport aux coûts) voulant dire qu'une bonne éducation n'est pas une question de connaissance mystérieuse réservée à l'adepte. Qu'il s'agisse du résultat d'enseignants qui rompent avec la tradition, de la classe sociale des parents qui peuvent faire partie de l'élite, de directeurs éclairés et/ou de communautés informées, ces poches localisées d'innovation pédagogique se trouvent partout dans le monde en développement, parfois dans des circonstances matérielles marquées par la pauvreté. Et pourtant, le taux de l'utilisation de la connaissance disponible et le taux auquel se répandent les pratiques efficaces sont faibles, faibles au point d'en être déprimants. Aussi, ces innovations n'existent-elles qu'à une très petite échelle—le nombre d'écoles touchées par ces innovations réformistes est minuscule par rapport au nombre total d'écoles. Qui plus est, ces innovations ne sont souvent que de courte durée. Ou l'enseignant non conformiste quitte le système, le directeur éclairé est à bout de souffle ou la communauté informée, tout simplement, perd son intérêt après n'avoir trouvé ni écho ni soutien dans la bureaucratie. Souvent, les bailleurs de fonds supposent que le problème se situe au niveau de l'information ou des connaissances: les systèmes locaux ne sont pas au courant des innovations ou ne savent pas comment les appliquer d'un point de vue administratif. D'autres sont d'avis que le financement est limité mais la plupart des faits montrent qu'un grand nombre de pays africains pourraient faire beaucoup plus avec le financement dont ils disposent déjà.

La plupart des projets qui introduisent des innovations sont, d'une manière ou d'une autre, des projets de démonstration. Ils doivent dégager et diffuser des informations tangibles sur de bonnes méthodes pédagogiques. Mais l'hypothèse de l'information sur laquelle presque toute cette activité repose est contredite par les faits suivants: (1) l'on trouve souvent de bonnes pratiques dans des régions qui sont éloignées des centres d'information du monde (des écoles relativement efficaces, souvent gérées par un directeur qui n'a pas lu le dernier manuel du bailleur de fonds ou la littérature sur la réforme scolaire), (2) les projets pilotes, souvent, font des pas en arrière et (3) on peut souvent trouver des écoles très efficaces à

quelques mètres de celles qui fonctionnent mal et tout le monde est au courant. Dans ce cas, l'innovation, qu'elle soit d'origine locale ou qu'elle vienne d'un bailleur de fonds, continue à être tout aussi frustrée par le problème de l'expansion à plus grande échelle et de la pérennisation.[2]

Certaines questions-clés

Le problème de l'expansion progressive et de la pérennisation évoque donc deux ensembles de questions connexes. Le premier se concentre sur le «pourquoi.» Pourquoi cette innovation n'a-t-elle pas pu être étendue à plus grande échelle? Pourquoi n'a-t-elle pas pu être maintenue? Le second ensemble concerne l'aspect suivant: «De quoi s'agit-il?» Qu'est-ce donc qu'on souhaite étendre à plus grande échelle? Qu'est-ce donc qu'on aimerait pérenniser?

Education et groupes d'intérêt

Le status quo dans l'éducation est une dynamique bien gardée. Dans la plupart des pays, l'éducation est une industrie brassant des millions de dollars dont un grand nombre de groupes d'intérêt retirent d'énormes bénéfices politiques et économiques. Toute menace au bénéfice d'un groupe d'intérêt qui vit dans ce statu quo entraînera une réponse visant soit à sauvegarder, soit à faire avancer la position relative de ce groupe d'intérêt au sein de l'économie politique. Certains groupes d'intérêt imposent des coûts au système d'éducation de manière très diffuse mais retirent des bénéfices de manière très concentrée et ces groupes ont un effet disproportionné sur la conduite des politiques. Sachant cela, il est facile de voir pourquoi d'une part, les innovations éducatives existent à petite échelle: elles ne sont pas une menace pour le statu quo. Il est également facile de voir par ailleurs pourquoi les innovations à petite échelle ont tant de mal lorsqu'on essaye de les étendre à plus grande échelle: elles deviennent alors une menace pour certains éléments du statu quo. De plus, le mécanisme qui, dans d'autres systèmes, tend à garantir cette expansion ou diffusion automatique de l'innovation (par exemple, concurrence informée, rendement clair, responsabilisation face aux clients, bonne politique d'information concernant les processus de production, vue générale) prennent eux-mêmes une allure menaçante dans le secteur de l'éducation. Aussi, sans initiatives de réforme de l'ensemble du système visant à changer l'économie politique entourant l'éducation et l'innovation éducative, et en la maintenant changée, un retour en arrière se

[2]Les bailleurs de fonds prétendent parfois qu'ils sont venus à bout de ce problème d'expansion. Après tout, des sommes importantes peuvent entraîner beaucoup de changement — pour un temps. Mais dans la plupart des cas, ces efforts se heurtent à de graves problèmes de pérennisation.

fera au fur et à mesure vers l'ancien arrangement politico-économique.

Non seulement les innovations, mais le processus et l'environnement doivent également être étendus à plus grande échelle

Il est tout aussi important de voir ce qui devrait être étendu à plus grande échelle et être maintenu. Un grand nombre d'activités cherchant à répéter une réussite rencontrent une réussite mitigée. Dans certains cas, la réussite est limitée car l'innovation ne peut être reproduite. Par exemple, les conditions matérielles sont simplement trop importantes pour être assumées par la vaste majorité des intervenants du pays hôte. Ou, pis encore, dans la plupart des cas, c'est la mauvaise chose que l'on cherche à reproduire. Les histoires réussies sont de fait des réussites car: (1) la réforme a répondu à un besoin local bien compris, (2) il existait une demande locale pour la réforme, (3) la réforme a été défendue par un ou plusieurs «messies» et (4) il existe un sentiment d'appartenance général face à la réforme. En essayant de reproduire la réforme elle-même (à savoir, en l'étendant à plus grande échelle), l'on viole les conditions mêmes à l'origine de la réussite de l'innovation.

En fait, il faut savoir que les aspirations, les besoins et les contextes en matière d'éducation changent d'un endroit à l'autre. Aussi, ce qui réussit dans tel endroit ne réussira pas forcément dans un autre. Et même dans les cas où une innovation exogène répond à certains des besoins et aspirations spécifiques d'un endroit donné, son destin reste précaire car, s'il n'existe pas un sens d'appartenance face à l'innovation (facteur créé en grande partie par le fait que la solution est endogène), l'on risque de ne jamais voir cette innovation devenir une caractéristique permanente du panorama éducatif de cet endroit.

Ce sont les conditions qui ont permis à la réforme de prendre place qui doivent être reproduites et non pas la réforme elle-même. Reproduire les conditions non seulement améliore les perspectives d'expansion de la réforme éducative / scolaire mais crée un contexte qui sera favorable à de multiples innovations et qui aura le potentiel nécessaire pour un important transfert latéral de la connaissance. Aussi, faut-il les outils, techniques, structures, mécanismes et institutions qui peuvent (1) aider à créer une demande répandue pour les réformes, (2) faciliter une délibération localisée et informée sur la substance et le caractère de la réforme et (3) sauvegarder le phénomène d'un changement continu axé sur l'apprentissage.

Priorité aux bailleurs de fonds et aux prêteurs

Incertitude chez les bailleurs de fonds

Ces jours-ci, il semble qu'un grand nombre d'organisations donatrices internationales soient en train de se poser constamment des questions et ne cessent de se réorganiser. Une partie des membres du personnel de ces organisations acceptent les changements avec résignation et souvent même avec bonne humeur mais un grand nombre des meilleurs sont fatigués et certains, suite aux compressions de personnel, ont quitté la scène et n'ont plus guère le privilège de partager humeur ou lassitude avec ceux de l'extérieur. Si une telle réorganisation répond en partie aux pressions internes de caractère purement administrative, il ne fait pourtant aucun doute qu'il s'agit également d'une quête en vue de répondre à de profondes questions techniques et philosophiques concernant le rôle et le modus operandi de ces organisations. Nous ne cherchons pas à nous pencher ici sur les aspects internes et administratifs de ces crises de réorganisation mais nous sommes intéressés par les aspects techniques et nous sommes intéressés à trouver des réponses aux questions.

Bases de la critique

La remise en question des bailleurs de fonds a une expression politique et, partant, publique-budgétaire. Certaines des critiques émanant de ce que l'on pourrait appeler un point de vue gauchiste-populiste qui dénonce le rôle des bailleurs de fonds soutenant les régimes non démocratiques, soit de nature traditionnelle oligarchique ou tyrannique, soit d'une nature plus moderne de planification bureaucratique. Cette forme de critique est plus familière et, par le passé, était mordante, surtout la critique de la Banque mondiale, mais auparavant (également celle de l'Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID)), surtout lorsqu'elle avait pris part aux confrontations de la guerre froide. Plus récemment, une critique de «droite,» qui voit les bailleurs de fonds comme des extensions de l'état social des pays industrialisés, a commencé à faire entendre sa voix, surtout en ce qui concerne l'USAID mais également les banques. Cette critique dénonce l'aspect étatique des interventions des bailleurs de fonds et demande des approches davantage axées sur le marché libre.

Et, pourtant, plus récemment encore, un grand nombre de commentateurs du développement international ont commencé à voir une sorte de convergence entre les critiques de «gauche» et de «droite» sur la nécessité de créer un espace pour la participation populaire, pour la société civile et pour les marchés; et sur la réalisation que les sociétés avec des structures

inefficaces des droits de propriété sont également bien souvent des sociétés qui ne respectent pas les droits humains. Cette conclusion coïncide avec la réalisation de plus en plus grande, au sein des praticiens du développement, que la polarité «marché contre état» n'est peut-être pas la meilleure manière de voir le problème du développement. Cette convergence de points de vue renforce le pouvoir des deux et a trouvé une oreille attentive chez les bailleurs de fonds dont certains membres consciencieux réalisent pleinement les dangers de l'étatisme, des groupes oligarchiques ou bureaucratiques et de la minimisation des forces du marché et des processus participatifs. Ils admettent que leurs organisations aient pu contribuer à ces tendances mais ne voient pas clairement comment aller au-delà des remèdes habituels et souvent apparemment incompatibles (par exemple, des programmes d'ajustement structurel qui cherchent à donner un libre cours aux forces du marché ne sont pas toujours appréciés par les défenseurs des droits humains et de la démocratie).

Faiblesses des mécanismes traditionnels

Le problème est encore aggravé par le fait que les mécanismes traditionnels utilisés pour encourager le développement, à savoir les transferts de capitaux et de technologie, organisés autour de «projets» distincts, n'ont pas été aussi réussis qu'on l'avait espéré. Tel est surtout le cas lorsqu'ils sont utilisés pour faire face à des problèmes complexes d'amélioration à l'échelle d'un secteur et encore plus lorsqu'on les applique à des questions du secteur social telles que la réforme de l'éducation, le «développement rural intégré» et autre intervention complexe. (Nous avons formulé cette même question dans l'optique politico-économique ci-dessus.) La présence d'interventionnistes bien intentionnés frustrés par l'incapacité d'étendre à plus grande échelle les interventions pourrait également expliquer cette inquiétude des bailleurs de fonds dont nous avons parlé ci-dessus. Si le rôle des bailleurs de fonds n'est pas de transférer les capitaux et les technologies, puisque les marchés de capitaux et de technologies s'en occupent peut-être plus efficacement, alors quel est leur rôle? Certains penseurs novateurs chez les bailleurs de fonds voient le nouveau rôle comme un rôle de soutien des processus de réforme tout en offrant une assistance technique et en présentant des options plus informées. Un soutien de cette nature peut être donné dans le contexte de projets pilotes (c'est peut-être dans ce contexte qu'il est le meilleur), surtout si ces interventions

comportent des points de vue «réformistes» (par exemple, l'accent mis sur la gouvernance, l'information, la responsabilisation). Mais le nouveau rôle va clairement nettement plus loin que les projets traditionnels. Mais comment?

La réalisation que les «projets» ne sont pas entièrement satisfaisants n'est pas indépendante de la critique politico-philosophique plus générale. Par exemple, les «projets» ont généralement un goût de planification centrale et de bureaucratie car les plans quinquennaux et autres instruments sont généralement utilisés pour des projets axés sur la quantité et l'investissement et les bureaucrates qui ont collaboré avec les bailleurs de fonds concevant ces projets étaient les mêmes que ceux qui ont conçu les plans quinquennaux. De fait, c'est l'inspiration des bailleurs de fonds plutôt que l'inspiration socialiste directe qui est la force sous-jacente de la plupart de la planification très étatique et bureaucratique et de la réflexion qui est critiquée aujourd'hui, tant par la gauche que par la droite et, aujourd'hui, par les bailleurs de fonds eux-mêmes. (Ce n'est guère une coïncidence que les Ministères du Plan se consacrent largement à la programmation des fonds des budgets externes.) Mais au niveau sectoriel, surtout dans les secteurs sociaux, les options ne sont pas aussi claires : l'on ne trouve pas des solutions systématiques toutes prêtes pour soutenir les approches hors projet et «hors planification.» Au niveau macro, les options se dégagent plus clairement même si les contradictions idéologiques et politiques susmentionnées ne sont pas entièrement résolues. Peut-être qu'elles ne peuvent pas l'être entièrement. Au niveau sectoriel, même cette clarté limitée n'a pas encore émergé.

Réalisation analogue chez les homologues

Parallèlement, le programme est encore plus complexe suite aux événements qui se passent dans le monde en développement. Dans le secteur de l'éducation, les limites à l'obsession du point de vue expansion physique et quantitative sont devenues plus claires. Les intellectuels locaux remettent en question la légitimité de l'Etat comme étant le seul fournisseur et financier de l'éducation et les décideurs du domaine de l'éducation commencent à réaliser l'inutilité relative des approches «d'ingénierie pédagogique» reposant sur les modèles de fonction de production du processus éducatif.

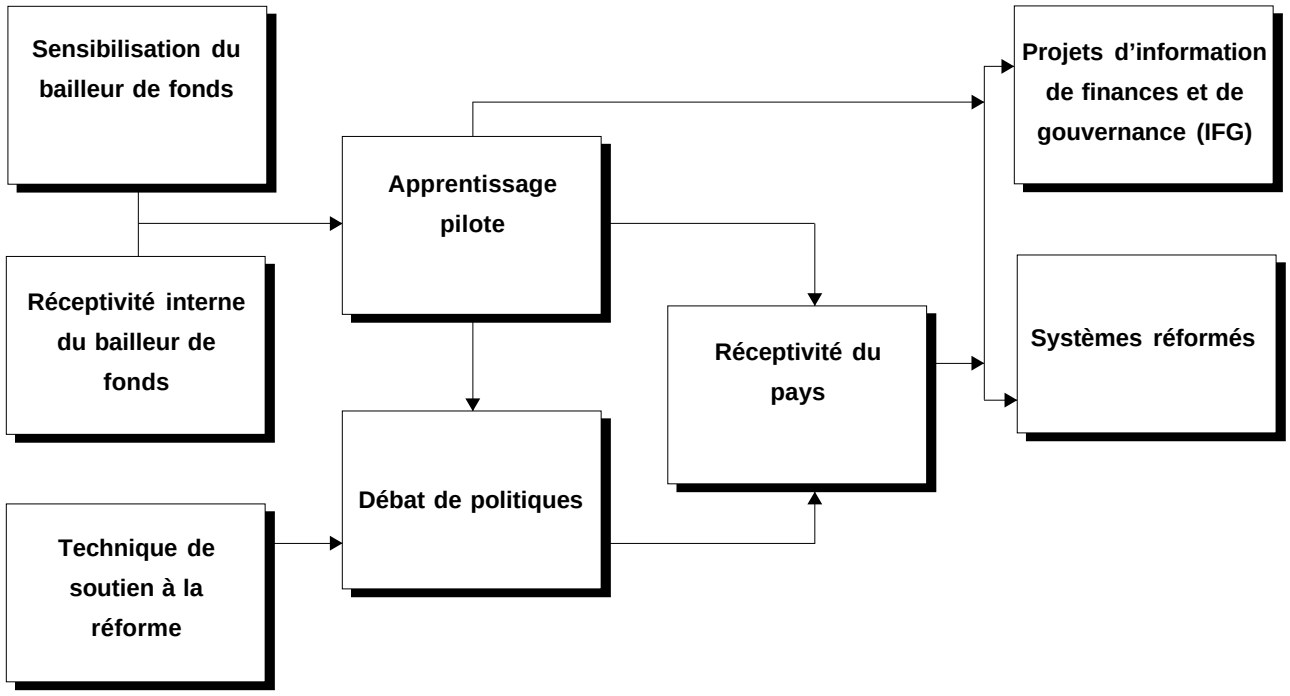
Définition du Soutien à la réforme de l'éducation

En fonction de tout ce qui est susmentionné, il semble que de nouvelles approches soient nécessaires pour encourager le développement de l'éducation. Nous pensons que, du moins dans l'optique des responsabilités des bailleurs de fonds, le but devrait être (1) de renforcer la réforme sur l'ensemble du système et (2) de mettre sur pied un nouveau type de projet d'éducation qui recoupe ce que l'on pourrait appeler une «modernisation» ou programme «réformiste» (responsabilisation: orientation vers le client; financement ciblé; accès compétitif au financement public pour l'éducation; déplacement de la prise de décisions là où sont encourus les coûts locaux d'acquisition de l'information, économies d'échelle et conditions de l'homogénéité et de l'équité qui s'équilibrent mutuellement; gestion et finances étayées par l'information; mécanismes de contrôle des voix et de la sortie; etc.). En bref, ce que l'on pourrait appeler des projets IFG (pour «information, finances et gouvernance»).

La mise en place de la réforme sur l'ensemble du système et des projets IFG symbolisant ces principes de réforme exige une plus grande réceptivité des pays face aux idées de la réforme. De fait, cela signifie que les groupes appropriés au sein des pays doivent arriver à posséder les idées nécessaires. Ce sentiment de propriété, à son tour, exigera (1) un bien plus grand apprentissage des programmes pilotes existants et de la pléthore d'expériences naturelles en cours qui n'ont jamais été reproduits à plus grande échelle et (2) de meilleures méthodes pour le dialogue en matière de politiques et, plus généralement, les communications. Enfin, les «intrants primitifs» de ce processus, dans l'optique d'un bailleur de fonds externe, sont (1) la vision que détient la direction du bailleur de fonds; (2) la réceptivité interne au sein de l'organisation donatrice (car un grand nombre du personnel de niveau intermédiaire n'est peut-être pas convaincu que l'approche traditionnelle ou «l'ingénierie pédagogique» est biaisée) et (3) les techniques pour soutenir la réforme avec les méthodes permettant de retenir l'apprentissage des divers essais et les méthodes d'analyse et de communication des politiques. La dynamique de ce processus est donnée sur la Figure 1.

Ayant observé plusieurs bailleurs de fonds, nous notons que, sur les trois «intrants primitifs» dont nous venons de discuter, le premier (prise de conscience et pression de la part de la direction du bailleur de fonds) est largement assuré, bien qu'il soit parfois trouble et inexacte dans sa formulation; le second

Figure 1. Conditions pour une réforme et des projets «réformistes» réussis



(réceptivité interne du personnel du bailleur de fonds) est en train de s'améliorer mais le troisième (connaissance des techniques de soutien à la réforme) manque encore.

Le SRE—une définition

Pour combler ce manque, nous avons cherché à systématiser ce que l'on sait sur le soutien à la réforme de l'éducation ou ce qui pourrait être généralisé à l'éducation à partir du soutien à la réforme dans d'autres secteurs. Le but était de pouvoir offrir cette connaissance en tant que système ou approche intégrée qui peut être reproduit.

Nous appelons notre approche le Soutien à la réforme de l'éducation. Le SRE vise à intégrer l'analyse traditionnelle des politiques publiques (utilisant les techniques analytiques et l'information) au dialogue concernant les politiques publiques, le plaidoyer, la sensibilisation et la «promotion» politique (en utilisant les techniques de communication). Le Soutien à la réforme de l'éducation vise à faire appel à ces mécanismes pour améliorer le processus décisionnel dans le secteur de l'éducation. Nous définissons un «processus décisionnel amélioré» comme étant (1) bien plus riche dans son utilisation de l'information et de l'analyse; (2) plus compétitif, plus

transparent et plus responsable;[3] et (3) plus ouvert pour élargir la participation des parties concernées. En bref, le processus doit être aussi délibéré, responsable, démocratique, transparent et riche en information que possible.

Le SRE—que recoupe-t-il?

L'approche SRE comprend (1) un cadre traditionnel permettant de mener à bien les activités et un processus pour manœuvrer stratégiquement au sein de ce cadre; (2) un ensemble d'outils analytiques et dialectiques-politiques qui sont la substance de cette manœuvre et (3) un ensemble de suggestions pour concevoir des activités (généralement) financées par les bailleurs de fonds pour le SRE. Bien sûr que l'objectif final est de renforcer la capacité institutionnelle nationale pour appliquer cette approche, aidant à créer et à renforcer une «infrastructure de soutien à la réforme permanente.»

Que faut-il pour mettre en place effectivement un processus de Soutien à la réforme de l'éducation? En termes simples, il faut un ensemble d'intervenants qui savent ce qu'il faut faire et comment il faut le faire, tant du point de vue philosophique qu'opérationnel et qui disposent des bons outils techniques et du financement. Il convient de noter que nous ne voulons pas dire que ces facteurs «rendent» la réforme possible et que, partant, ce sont les bailleurs de fonds qui «font» la réforme. Notre argument est plus modeste. La réforme incombe aux pays eux-mêmes. Ce que l'extérieur peut «faire» (ou plus exactement aider à faire) est uniquement d'apporter un soutien efficace et un encouragement à ces réformes. Le reste du Volume 1 traite de ces trois domaines: (1) que faire et comment, (2) quels sont les outils et techniques disponibles et (3) comment organiser des activités dignes du projet et susceptibles d'être financées.

[3]Nous utilisons les termes "compétitif" et "transparent" dans le sens que les groupes proposant certaines politiques doivent prouver la validité de ces politiques en utilisant l'information sur une place de marché compétitive concernant les idées qui comportent aussi peu de barrières que possible à l'entrée.

Le réaliser

Tel que noté ci-dessus, «pour le réaliser» il faut savoir ce que l'on veut réaliser et, de manière plus pratique, il faut avoir une idée sur la manière dont on va s'y prendre. Dans cette section, nous récapitulons donc les éléments du SRE qui traitent de ce qu'il faut réaliser et de la manière dont on le fera.[4]

Pour soutenir efficacement les efforts de réforme locale, les types suivants de développement institutionnels doivent se faire. Ces développements ne reviennent pas entièrement au bailleur de fonds, ou au projet du bailleur de fonds, mais celui-ci devra peut-être prendre l'initiative.

Ce qu'il faut: créer un cadre opérationnel

- Développer une infrastructure de soutien à la réforme et un groupe pivot au sein de cette infrastructure.
- Renforcer, au sein du groupe pivot, la capacité de gérer stratégiquement le processus.
- Sensibiliser aux changements qui doivent se faire, de sorte à ce que la réforme puisse se répandre; découvrir comment «faire de la place» pour la réforme du point de vue comportemental, légal, institutionnel et politique.
- Encourager, documenter et promouvoir les réformes pédagogiques ou scolaires pour remplir cet endroit qui a été créé.

Etapes pour le réaliser

Faire une liste de ce qu'il faut faire est chose relativement facile. Comment s'y prendre est une autre question. Nous donnons par la suite un ensemble d'étapes qui fonctionnent dans un grand nombre de situations, tel que l'a montré l'expérience. Nous les donnons en ordre chronologique, sachant que l'ordre chronologique n'est pas toujours respecté pour des opérations qui doivent se passer simultanément ou lors de plusieurs itérations dans le cadre d'une étape alors que d'autres aspects du processus continuent. Là aussi, nous soulignons l'importance de comprendre l'esprit et la théorie du concept et non pas d'interpréter à la lettre le «système.»

Etape 1—Evaluation des questions liées à l'éducation et l'économie politique

L'Etape 1 consiste à évaluer la situation d'éducation et la situation politico-économique. Si une nouvelle activité de SRE est conçue systématiquement et de manière approfondie et si ceux qui la réalisent sont les mêmes que ceux qui l'ont conçue et si un temps pas trop long s'est écoulé entre la conception initiale et le démarrage de l'activité, cette étape peut être minimisée dans une certaine mesure. Dans un autre cas, il faudra faire une

[4]Pour une discussion plus approfondie, voir Volume 3, *A Framework for Making It Happen,* et le volume connexe de la série, *Strategies for Stakeholder Participation.*

évaluation plus approfondie. Nous insistons sur le fait que, à l'instar des projets routiniers de «prestation d'intrants»—ceux conçus pour fournir des manuels scolaires, des salles de classe ou même des enseignants formés—un projet de soutien à la réforme doit être géré stratégiquement, ce qui signifie une réévaluation constante. C'est une idée difficile à accepter pour nous, chercheurs bureaucrates et semi-universitaires. Aussi, sauf dans les cas limités que nous venons de noter, le type d'évaluation dont nous discuterons ci-après (à la Section 5) doit être fait de manière assez approfondie par la nouvelle équipe SRE en place. Ceux réalisant l'évaluation devraient bien connaître, non seulement les questions liées à l'éducation mais également les questions politico-économiques.[5] Nous connaissons peu, voire aucune activité importante d'un bailleur de fonds qui a réalisé explicitement le type d'évaluation politico-économique que nous recommandons. Toutefois, la méthodologie a été essayée à petite échelle en Guinée et au Mali pour aider à préparer des activités entrant dans certains cadres du SRE et également pour éprouver la méthodologie. On a jugé qu'elle était très utile car elle mettait à jour précisément les types de relations entre les aspects liés au processus et les aspects liés au fond, entre les intervenants et entre les intervenants et les divers aspects et nous pensons qu'elle est essentielle pour comprendre la dynamique politico-économique. Elle a également aidé à déterminer comment nous pouvons commencer à réfléchir à l'emplacement des activités de soutien. Par exemple, il était clair que le Mali a une société civile et une communauté relativement solides d'organisations non gouvernementales (ONG) dans la mesure même où les groupes de réflexion dans le domaine de la recherche / plaidoyer sont assez analogues à ceux que l'on trouve en Amérique latine ou dans d'autres pays africains ayant des sociétés civiles plus développées telles qu'au Kenya. Aussi, le processus d'évaluation suggérait-il que le Mali pourrait être un bon risque d'investissement et a même montré quels seraient les partenaires de cet investissement. L'évaluation a également montré les questions sur lesquelles il fallait se concentrer et les techniques à employer.

Etape 2—Commencer à mettre en place (ou renforcer si elle existe déjà) une infrastructure de soutien à la réforme

La notion même du «soutien» à la réforme signifie qu'un pivot apporte ce soutien. Généralement, les réformes des secteurs publics ne se font pas d'elles-mêmes. Dans la plupart des pays où la gouvernance est un problème, ce soutien viendra d'un réseau d'institutions affiliées. Le réseau pourrait inclure

[5]Voir Volume 5, *Strategy Development and Project Design.*

des entités publiques (de préférence d'autres organisations que simplement le Ministère de l'Education) mais peut également inclure des groupes de réflexion, des fondations, des ONG, etc. dans la société civile. Le réseau doit être davantage qu'une affiliation plus ou moins relâchée; il doit être vu comme une véritable infrastructure de soutien pour le processus de réforme et il doit être conscient de ce rôle. La tâche pour la deuxième étape consiste donc à ce que toutes les entités commencent à forger des liens informels et à créer un réseau et ensuite, à planifier stratégiquement—ensemble et seuls—comment la réforme devra être soutenue. Les institutions seront chargées de différentes tâches techniques et de communication-politique et cette spécialisation doit faire partie de la planification stratégique. Le type d'institutions qui feront partie du réseau relève d'une question importante. La sélection dépend des tâches techniques et de communication qui doivent être exécutées (gestion des données et de l'information, analyse technique, communication et marketing). Nous avons fait d'amples suggestions concernant le choix des institutions du réseau suivant les tâches disponibles, les compétences relatives, etc.[6]

Cette infrastructure n'a pas besoin d'être en place avant de commencer le travail. Contrairement à l'infrastructure de construction d'une maison, l'infrastructure du soutien de la réforme se présentera au fur et à mesure que se déroule le processus car le type d'infrastructure dont on a besoin ne sera pas connu au début pour ceux qui la mettent en place. L'adaptation stratégique et l'apprentissage et, partant, la souplesse de financement sont des événements essentiels. Ce fait peut-être déconcertant pour certains mais il est également libérateur de savoir que, surtout si l'on a la liberté bureaucratique de commencer petit, on n'a pas besoin de «tout faire juste» dès le début. De plus, dans de nombreux pays, certaines pièces des infrastructures de réforme existent déjà et certains éléments pourront être empruntés aux fins de soutenir la réforme. En Equateur par exemple, un processus de SRE a commencé avec une ONG chargée de sensibilisation et de plaidoyer mais cette ONG a formé un réseau avec des associations d'écoles privées, d'unités de mise en œuvre de projets de bailleurs de fonds, le syndicat des enseignants, les éditorialistes des journaux, etc. Même dans le cadre d'une toute petite activité à l'instar de celle-ci, les groupes pouvaient faire

[6]Ces recommandations sont données dans le Volume 4, *Tools and Techniques,* et Volume 5, *Strategy Development and Project Design.*

appel à d'autres institutions pour échanger l'information, les services et les faveurs. De fait, la création d'un réseau aux fins de mettre en place une infrastructure de soutien à la réforme avait déjà commencé au moment de la discussion technique. En Afrique du Sud, il existait déjà de solides réseaux, et un effort type SRE soutenu par des bailleurs de fonds pouvait utiliser et renforcer les aspects du réseau nécessaires en tant qu'infrastructure de soutien.

Etape 3—Mettre en place un groupe pivot

Généralement, l'infrastructure de soutien de la réforme sera trop grande pour que quelqu'un puisse travailler avec elle de manière très étroite. Une entité plus exécutive avec peut-être des représentants de diverses institutions mais à un niveau technique ou exécutif élevé est également nécessaire. La mise en place de ce groupe pivot constitue l'Etape 3. Le groupe pivot aidera à canaliser les fonds, comprendra les institutions recevant l'essentiel de l'assistance technique et sera chargé de faire connaître le processus et l'enthousiasme pour les efforts réformistes (tant la substance que le processus) à leurs propres groupes de soutien ainsi qu'aux principales parties intéressées au niveau politiques. Aussi, le groupe pivot diffusera-t-il idées, enthousiasme et information à propos de la formation et des possibilités de financement à l'extérieur des institutions dans la structure générale de soutien de la réforme et plus spécifiquement dans les hautes sphères politiques et économiques. Le groupe pivot se constituera également en un type d'ONG ou de supra-ONG avec un soutien opérationnel de la part des bailleurs de fonds. Ou alors, une seule ONG peut constituer le groupe pivot. Enfin, nous devrions noter qu'il n'est pas bon d'avoir un seul groupe pivot détenant le monopole. Toutefois, nous avons constaté que les membres de ce groupe, soit individuellement, soit grâce au soutien de leurs alliés institutionnels proches, devraient avoir les caractéristiques-clés suivantes, surtout si ce groupe est de fait une seule institution.

- Au moins quelques-uns d'entre eux devraient être extrêmement bien connectés et être en contact avec des ministres; les niveaux les plus élevés possible; les candidats à la position exécutive la plus élevée; les responsables religieux, militaires et les syndicats aux postes les plus élevés; etc.
- Pouvoir de convocation publique. La «connexion» individuelle ne suffit pas. Il est également nécessaire d'avoir le pouvoir nécessaire pour organiser des réunions avec des personnes importantes.

- Une perception politique voulant que l'on soit au moins prêt à discuter et à envisager l'intérêt public plutôt que d'étroits intérêts de clans. S'ils représentent des intérêts de partisans, ils doivent au moins être prêts à en discuter du point de vue politiques publiques et permettre à l'intérêt public d'être utilisé comme modèle.
- La capacité technique, ou du moins l'ouverture à apprendre et la réalisation de l'importance de l'analyse et des communications.

L'importance des groupes centraux dans les réformes a été souvent notée dans des secteurs autres que l'éducation mais elle n'a pas été utilisée dans le cadre des stratégies soutenues par les bailleurs de fonds dans un grand nombre de pays. Actuellement, au Mali, plusieurs groupes pourraient devenir un groupe pivot utile mais aucun n'est encore vraiment «arrivé» à ce stade. Par exemple, un groupe pivot coordonne les activités des ONG mais il s'agit davantage de coordination que de soutien à la réforme. Il existe un groupe mis en place par le gouvernement mais il ne participe guère aux éléments de la société civile. Il est très récent et n'a pas concouru jusqu'à présent à la recherche / plaidoyer institutionnalisés. En Haïti, des tentatives ont été faites pour mettre en place un groupe pivot capable de diriger la formulation d'un plan national de réforme et le contexte est trop partisan et il y a eu trop peu de planification stratégique transparente et de gestion sérieuse du processus. Aussi, le groupe s'est-il démantelé et il a perdu le soutien des bailleurs de fonds avant d'avoir vraiment terminé son travail.

Etape 4—Elaborer, utiliser des outils techniques spécifiques et former à leur emploi

L'Etape 4 concerne l'élaboration d'outils techniques spécifiques—qu'il s'agisse de base de données, de projection et de modèles de coût ou de présentations «thématiques» utilisant des graphiques informatiques—ainsi que la formation des homologues portant sur leurs élaboration et utilisation. Cette étape sert plusieurs buts.

Premièrement, en offrant les outils et la formation aux diverses parties et en les faisant participer autant que possible à la coconception, on solidifie le réseau et on aide à mettre en place l'infrastructure de soutien à la réforme. L'utilisation de l'infrastructure est la seule manière de la développer. A savoir, les réseaux se solidifient suite à l'utilisation intense et non pas la conception attentive et l'accord formel. La forme la plus neutre (et, partant, la moins menaçante) de l'utilisation initiale est quelque peu technique.

Deuxièmement, rappelons que les éléments-clés de l'infrastructure de soutien doivent «coposséder» des outils tels que les modèles de projection et d'analyse. S'ils utilisent ces modèles et les créent parallèlement dans un processus public, ils peuvent commencer à susciter une discussion publique de questions importantes telles que les explosions salariales projetées suite à la conception peu attentive de la structure salariale des enseignants ou l'utilisation de la certification des enseignants en fonction des études sur les «écoles efficaces.» Plus les groupes ont un sentiment d'appartenance face aux outils utilisés pour animer la discussion, plus ils prendront au sérieux les résultats. Par exemple, lorsque certains groupes objectent à certaines conclusions, on peut leur demander de modifier le modèle ou de fournir de meilleures données. Les disquettes peuvent être partagées avec eux. S'ils n'ont pas la formation nécessaire pour modifier un tableur, on peut leur offrir une formation. Il est difficile aux groupes de s'opposer publiquement aux conclusions analytiques lorsqu'on les a invités à critiquer l'analyse même qui a abouti à ces résultats et lorsqu'on leur a même offert les moyens ou la formation nécessaire pour les critiquer. Bien sûr, cette approche demande un certain degré de confiance de la part du groupe pivot des bailleurs de fonds et également une confiance dans l'exactitude de l'analyse.

Troisièmement, le processus démontrera par les faits comment l'on peut alimenter le dialogue compétitif et public de l'information nécessaire. Il démontrera comment l'invitation à analyser davantage les résultats peut être coopérative et compétitive et, partant, peut élever le niveau de la discussion. En bref, cette étape, conjuguée aux deux précédentes, est absolument essentielle. (Voir l'Encadré 1 pour un exemple de la manière dont cette étape s'est déroulée en Afrique du Sud.)

Notons qu'à première vue, les outils peuvent être utilisés simplement pour sensibiliser et fournir une information sur ce qui ne va pas dans le système. Au fur et à mesure que le processus évolue, ils peuvent ensuite être utilisés pour générer des options spécifiques aux fins d'une discussion et, par la suite, la «promotion» des options permettant d'arriver à un consensus du groupe pivot.

Enfin, notons que c'est un gaspillage de temps précieux que d'attendre le développement complet de la recherche, du système d'information en gestion de l'éducation (SIGE), des

Encadré 1. Afrique du Sud: Le rôle de l'information dans les processus compétitifs des politiques publiques

Il existe certaines situations où les intervenants d'un pays doivent se livrer concurrence sur une base claire et relativement rationnelle pour contrôler le droit d'utilisation des ressources budgétaires. Dans ces conditions, les apports des bailleurs de fonds du point de vue analyse et information sont absorbés aussi rapidement qu'ils sont produits. Les bailleurs de fonds peuvent contribuer le plus efficacement lorsque l'information publique est coordonnée par une ONG ou un groupe pivot dynamique. L'Afrique du Sud présente un tel cas.

Lors de la transition qui a mis fin à l'apartheid, l'USAID a offert une assistance technique à des groupes de l'opposition démocratique pour soutenir leurs discussions internes et leurs discussions avec d'autres parties. L'assistance était la suivante :

(1) outils informatiques pour étayer le débat stratégique et la formulation de politiques,

(2) séminaires sur des innovations du coût-efficacité des systèmes d'éducation, et

(3) recherche de consensus autour de buts fondamentaux des systèmes et leur faisabilité budgétaire dans une nouvelle Afrique du Sud.

Le travail a été coordonné par une ONG locale créée récemment qui diffuse l'information pour le débat public. L'atmosphère était marquée par une compétition politique de plus en plus ouverte dans une situation démocratique. Vu que le secteur public dominé par les blancs avait toujours détenu la technologie et les données, l'assistance de l'USAID a permis d'élargir le débat et a accéléré la compétition pour avoir accès aux ressources budgétaires. Les données et l'analyse sont devenues immédiatement une monnaie importante. On s'en est servi pour alimenter ce débat par le biais de douzaines, peut-être de centaines de réunions individuelles, d'ateliers et de séminaires. Un grand nombre de ces activités ont été parrainées par des bailleurs de fonds mais d'autres ont eu lieu sans soutien de l'extérieur.

Cette expérience est une étude de cas intéressante montrant comment une politique compétitive peut créer une demande d'analyse et de données. Il semble que personne, ni le gouvernement à l'époque, n'avait rassemblé des données complètes et fondamentales sur ce que pouvait être le système d'éducation dans cette nouvelle Afrique du Sud reconstruite. En outre, personne n'avait vraiment analysé ce que les différentes options des objectifs quantitatifs—du point de vue efficacité interne, ratios de service unifiés, contribution du secteur privé, etc.—pouvaient signifier pour le budget de l'éducation. Aussi, l'opposition a-t-elle proposé des objectifs de planification nécessaires et faisables ainsi que les premières estimations de leurs implications budgétaires. Ensuite, le gouvernement a cherché à créer ses propres outils analytiques. Naturellement, vu que les méthodologies de ces outils sont bien connues et comprises et vu que les données de base étaient pratiquement les mêmes, les conclusions du gouvernement étaient très proches de celles des groupes d'opposition. Aussi, l'apport des bailleurs de fonds a permis d'élever le niveau technique du débat et de le faire aller plus loin que les accords et désaccords précis.

outils de projection, etc. avant de démarrer la discussion et de créer la demande. Cette attente («le SIGE ne dégage pas encore de bonnes données») est une réaction universitaire ou technique naturelle mais elle doit être combattue. C'est souvent une manœuvre bureaucratique pour éviter de se confronter à des questions difficiles et, dans ces cas, elle doit être doublement combattue. Presque tous les pays ont plus de données qu'ils n'utilisent et tout ce qu'ils font pour une utilisation efficace est

un peu d'imagination technique et d'honnêteté. Aussi, dans la plupart des pays, la discussion peut-elle commencer de suite. Si celle-ci est bien orchestrée (publique et participative mais guidée, compétitive mais amicale), elle créera une demande pour davantage de données et de meilleurs outils. Le développement de ces éléments aura déjà commencé mais leur achèvement n'est pas nécessaire pour que démarre un processus de dialogue sérieux en matière de politiques.

Etape 5—Créer la demande

L'Etape 5 consiste à commencer à créer une demande pour les réformes et les outils de la réforme. Les importantes infrastructures de soutien à la réforme, le groupe pivot et les importants outils et techniques peuvent être utilisés pour créer une demande continue pour deux choses:

- réformes d'un certain type fondées sur ce qui ne va pas, les options possibles pour remédier au problème et leurs compromis; et
- le style de l'intervention que l'on cherche à réaliser: ouverte, fondée sur une information solide et compétitive d'une manière saine.

La création de la demande pour les interventions souhaitées sur le plan des politiques exige essentiellement une manipulation simultanée du niveau d'ouverture, du niveau de compétitivité, de la formulation des politiques et de l'utilisation de l'information et de l'analyse pour renforcer la compétition.

Les bailleurs de fonds peuvent aider à cet égard. Par exemple, ils peuvent aider les groupes compétitifs à formuler leurs positions et à demander que certaines preuves soient utilisées lors des réunions que finance le bailleur de fonds. Dans la mesure où l'on peut équilibrer ouverture et compétition, ceux qui participent au processus peuvent profiter de bonnes occasions d'apprentissage et peuvent même trouver le processus utile et agréable. Notons que nous ne proposons pas simplement de donner plus d'information et que nous supposons que les personnes l'apprécieront et l'utiliseront. L'offre ne crée pas sa propre demande. En injectant l'offre dans un processus de plus en plus compétitif et ouvert, tout en aidant à définir les règles du processus, la demande est créée.

Il n'est pas clair si cette méthode fonctionne dans toutes les situations car un aspect très important concerne l'ouverture et la compétitivité de la discussion en matière de politiques.

Toutefois, il est clair que, dans certains cas, elle peut fonctionner même si l'ouverture et la compétition ne se font qu'à l'intérieur de l'Etat. Aussi, elle peut «moderniser» les situations autoritaires mais elle échouera presque toujours dans celles autoritaires et traditionnelles.

En Haïti, malgré les problèmes susmentionnés, un des aspects du processus qui a bien réussi concernait l'organisation d'une série d'événements d'apprentissage et de discussion parrainés par le groupe pivot avec des éléments de l'infrastructure de soutien à la réforme. Cette méthode a été utilisée pour créer et diffuser une connaissance par le biais d'une évaluation sectorielle participative. Au Salvador, après une période d'intenses conflits, une évaluation sectorielle participative a été utilisée pour commencer un processus de création de connaissance et de conciliation. Il est évident que le processus a réussi, surtout du point de vue de ceux qui ont participé car il a créé une demande de continuité, même chez les personnes très occupées, avec des coûts d'opportunité élevés. Dans les deux pays, les bailleurs de fonds devraient profiter de cet élan mais le mécanisme correct pour l'utiliser n'est pas facile à trouver, d'une part parce qu'il n'existe pas de connaissance systématique sur la bonne manière d'utiliser cet élan et d'autres part parce que peu de bailleurs de fonds réalisent l'importance de ces processus.

Etape 6—Organiser des séminaires, des symposiums, des ateliers

Les ateliers, les séminaires et les symposiums sont bien sûr les moyens permettant de solidifier l'infrastructure de soutien à la réforme et le groupe pivot pour fournir l'assistance technique et pour tenir des discussions de fond sur les politiques. Mais ce type de réunions aux différents buts, à différentes étapes du processus et leur utilisation doivent être attentivement organisées. L'organisation de tels forums représente la sixième Etape.

- Réunions et séminaires, individuels ou en petits groupes, sont des moyens utiles tout au début du processus pour créer les réseaux.
- De petits séminaires techniques permettent d'impartir la connaissance technique et de partager dès le début les outils et les techniques.
- Des ateliers plus importants peuvent être utilisés pour diffuser les résultats des premiers outils et sensibiliser par la suite pour commencer à discuter des options en matière de politiques autour desquelles la discussion aura lieu et de tester les controverses.

- Une formation et une discussion supplémentaires en petits groupes peuvent se faire sur la base de certains des aspects découverts. Une discussion individuelle rassure les parties concernées leur montrant que l'on a tenu compte de leurs opinions et que leur avis a été intégré à la conception des outils techniques. Une formation technique supplémentaire permettra aux parties concernées d'examiner de plus près et de critiquer les hypothèses et, partant, de se rassurer elles-mêmes que leurs points de vue ont été intégrés et que les conclusions sont valides.
- Un plus grand nombre d'ateliers planifiés de manière itérative permettent de limiter le nombre des recommandations sur le plan des politiques.
- Des symposiums plus importants peuvent être utilisés pour faire connaître un ensemble limité d'options ou même de recommandations et de les rendre légitimes mais, dans l'idéal, ils ne devraient pas être utilisés pour rechercher des avis techniques.

Dans un grand nombre de ces séminaires, il faudrait demander aux groupes opposants de présenter des documents. Là aussi, ils devraient s'en tenir à un minimum de normes techniques. Le groupe pivot pourrait même fournir le type d'assistance nécessaire pour que ces divers groupes concurrents répondent à ces normes.

Tous les types de réunions et de symposiums ont été utilisés pour faire progresser la réforme mais généralement de manière peu organisée. Par exemple, on a tendance à utiliser au début des réunions importantes et, dans un certain sens, à confondre les fonctions des entités exécutives et de recherche avec celles des entités législatives (par exemple, les «Etats généraux» au Bénin). De plus, souvent, les grandes réunions sont utilisées non pas pour communiquer les résultats de processus délibératifs et ouverts mais pour communiquer de simples options mises au point par le biais de processus fermés, fortement sujets à des erreurs de réflexion de groupe. Cet arrangement est particulièrement courant en Afrique francophone et dans les cas où la nature socialiste du gouvernement montre clairement que l'Etat agit dans le meilleur intérêt du peuple en promettant de fournir une couverture universelle des besoins fondamentaux. Dans de tels cas, il semble que les politiques peuvent simplement être «annoncées.» Le Swaziland présente un autre cas où un processus de délibération informé utilise des recherches exhaustives de base de données et des modélisations

importantes avec réunions en petits groupes qui ont précédé des réunions en grand groupe du style parlementaire (voir Encadré 2). Dans d'autres pays, comme le Botswana ou l'Afrique du Sud, une commission nationale peut organiser des centaines de petites réunions aboutissant à des changements de politiques appartenant à diverses parties sans jamais avoir recours aux réunions importantes du style parlementaire (autre que dans la législature elle-même pour adopter le changement légal). Ces expériences apparemment réussies indiquent que l'ordre des réunions doit être envisagé du point de vue stratégique, tel qu'indiqué dans la séquence susmentionnée.

Etape 7—Renforcer les capacités de formulation de politiques et de lois; passer à la gestion et à la mise en œuvre

Lorsqu'un consensus suffisant est atteint, l'infrastructure devrait avoir la compétence technique pour mener à bien l'Etape 7: rédiger les avant-projets des politiques ou des lois et rassembler, gérer et rechercher un financement pour les projets pilotes qui symbolisent les éléments de la réforme (par exemple, des projets modernisés qui insistent sur l'information, l'apprentissage du système, la gouvernance, la responsabilisation, la délégation du pouvoir au niveau local, etc.). La gestion et la mise en œuvre des projets et des réformes

Encadré 2. Swaziland: Utiliser les réunions, les ateliers et les symposiums pour démarrer progressivement le SRE

Le Soutien à la réforme de l'éducation a été introduit au Swaziland à une époque où les dépenses publiques pour l'éducation consommaient plus de 30% du budget national, où le système éducatif dans son ensemble connaissait de terribles inefficacités internes et externes et où la formulation de politiques se faisait uniquement en tant que solution aux crises. Les activités de SRE concernaient au départ la mise au point d'un outil de soutien à la réforme avec un modèle de projection des coûts et du taux de scolarisation comme base *Imfundvo*. Mais vu que les participants ont choisi d'aborder la mise au point de l'outil de manière très consultative utilisant pour cela réunions, ateliers et consultation des parties concernées, le dialogue que l'outil devait démarrer avait de fait déjà commencé. Les parties concernées ont indiqué ce que l'outil devait faire et, en ce faisant, ont identifié les questions de la réforme dans le contexte des catégories analytiques de l'outil.

Suivant le processus de développement consultatif, *Imfundvo* a été largement utilisé dans le cadre d'une série de petits ateliers avec divers buts. Le premier était d'apprendre aux parties concernées et aux décideurs les caractéristiques systémiques du secteur de l'éducation. Le second était de les informer des implications, surtout financières, de la projection de certaines caractéristiques du système dans le futur. Le troisième était de demander aux parties concernées de parler de la réforme et de situer le débat de sorte à ce qu'un ensemble cohérent d'activités puissent s'ensuivre.

Les petits ateliers ont été suivis par un symposium national sur l'éducation. Cette activité de trois jours a regroupé plus de 400 personnes et a permis de les sensibiliser davantage aux divers problèmes et aspects. Imfundvo a été utilisé pour générer les analyses qui ont informé ces discussions. Des outils supplémentaires de soutien à la réforme ont été mis au point (par exemple, les présentations de graphiques et les plaquettes sur ordinateur). La nécessité de s'attaquer aux inefficacités qui avaient entraver le système fut la mission qui s'est dégagée du du Symposium national de l'éducation.

sont des étapes d'importance critique dans ce processus mais qui ne sont pas inclus dans notre méthodologie. Il existe une littérature sur la mise en œuvre des politiques relatives à l'éducation et une littérature sur la mise en œuvre des réformes de manière plus générique est en train d'apparaître. Par conséquent, aussi importantes soient-elles, nous ne parlons pas des questions de mise en œuvre car nous tenons à garder notre approche ciblée et nous noterons uniquement le lien entre décision et mise en œuvre. Nous aimerions également remarquer qu'il existe une littérature sur ce dernier thème et que les mêmes compétences nécessaires pour soutenir les réformes servent également à soutenir la mise en œuvre, bien qu'elles doivent être appliquées différemment.

Nous avons déjà couvert un grand nombre d'étapes. Jusqu'à présent, nous avons présenté notre approche et nous avons fait des suggestions sur la manière de progresser. Nous avons également parlé de l'utilisation de la plupart des outils analytiques et de la panoplie d'armes d'analyse et de communication mais sans nous concentrer sur les outils eux-mêmes. A présent, nous allons parler de ces outils et techniques.

Outils et techniques

Le SRE en tant qu'outils techniques et processus institutionnel

Tel que défini ci-dessus, le Soutien à la réforme de l'éducation est un processus visant à utiliser et à transférer les compétences institutionnelles et techniques. Auparavant, nous nous sommes concentrés sur les processus institutionnels. Dans cette section, nous voyons directement comment les outils sont utilisés stratégiquement dans un contexte institutionnel, dynamique et en constante évolution.

Le Soutien à la réforme de l'éducation utilise les techniques standard et les cadres de soutien à la décision ainsi que les sciences des politiques publiques. Vu les problèmes du secteur public dans les pays en développement, surtout le secteur de l'éducation, nous avons ajouté «développement institutionnel» et «création de réseaux» en tant que techniques devant être développées. L'Encadré 3 est une liste de la plupart des techniques du SRE. C'est une liste assez standard. Un grand nombre de références existent pour ces articles, documentés même jusqu'au niveau du manuel et du guide. Vu qu'il existe des méthodologies standard pour le SIGE, des outils analytiques tels que l'analyse de coût et les projections du taux de scolarisation, nous ne discuterons pas davantage de ces thèmes dans le présent volume.[7]

Encadré 3. Outils et techniques pour le Soutien à la réforme de l'éducation

■ **Données et information**
- Le SIGE pour la responsabilisation et le dialogue
- La recherche sur enquête et l'évaluation des besoins en recensement pour l'analyse et la discussion publique

■ **Approches analytiques**
- Analyse de l'efficacité interne
- Analyse de l'efficacité externe
- Analyse budgétaire et financière
- Analyse des transferts financiers et du financement scolaire
- Modèles de simulation, projection et planification
- Analyse des barèmes salariaux et implications financières
- Analyse des options de gouvernance

■ **Communications**
- Dialogue en matière de politiques
- Marketing de politiques
- Marketing social
- Plaidoyer
- Négociation et médiation
- Campagnes de communication publique
- Discours politico-économique

■ **Développement institutionnel pour l'analyse de la communication et plaidoyer**
- Création de réseaux et de groupes de soutien
- Financement des groupes d'intérêt public ou de plaidoyer
- Planification stratégique pour le secteur public et les ONG en matière d'élaboration et de plaidoyer des politiques
- Cartographie environnementale
- Renforcement des capacités organisationnelles
- Transfert de technologies

[7]Ils sont discutés de manière plus approfondie dans le Volume 4, *Tools and Techniques,* et une partie des références standard sont citées, bien que là aussi, la discussion reste succincte vu que c'est un domaine très connu.

Toutefois, plusieurs aspects de l'approche SRE vont au-delà de la liste standard. Par exemple, le SRE place la liste dans le contexte du changement de politiques et du rôle de l'information dans ce processus. Nous pensons que la plupart des activités qui soutiennent l'analyse des politiques dans le monde en développement se concentrent trop exclusivement sur de telles listes, d'où les initiatives en vue d'améliorer l'utilisation de la connaissance et de l'information dans le secteur de l'éducation. Ces initiatives ont valu de faibles niveaux de demande pour l'analyse et, partant, les systèmes d'analyse, d'information et de communication mis au point ne se sont pas maintenus dans le temps. Notre approche se distingue par plusieurs aspects en fonction des leçons apprises :

Leçon 1—Les outils d'information et d'analyse utilisés pour le soutien à la réforme doivent être distingués de ceux utilisés pour la gestion et le soutien routinier aux décisions. Le soutien à la réforme des politiques n'est pas la même chose que le soutien au processus décisionnel.

Leçon 2—Une assistance technique axée sur l'offre en matière de gestion de l'information, analyse ou communication n'arrive généralement pas à se maintenir dans le temps.

Leçon 3—Les outils et techniques doivent être appliqués systématiquement et cela suppose une approche axée sur la demande.

Leçon 4—L'information non seulement est une question technique-bureaucratique mais c'est également un des éléments-clés de la responsabilisation publique fondamentale.

Leçon 5—L'analyse doit aller au-delà des études de planification, de budgétisation et de qualité.

Leçon 6—Les compétences de négociation, persuasion et dialogue sont celles qui font le plus défaut.

Leçon 7—Le dialogue et la négociation sont fonctionnels.

Leçon 8—Le dialogue en matière de politiques, le plaidoyer en matière de politiques et le marketing social ne sont pas «tous la même chose.» Ils ont des utilisations très spécifiques dans le cadre d'une stratégie de dialogue, persuasion et négociation.

Leçon 9—Les compétences institutionnelles et de création de ressources sont la colle qui maintient ensemble tout le SRE.

La prochaine Section offre une discussion plus détaillée de chacun des ces points.

Leçons apprises sur les outils et changement de politiques

La plupart de l'analyse sur le plan des sciences sociales et politiques publiques visent à soutenir une bonne gouvernance. La plupart de l'assistance technique des bailleurs de fonds est orientée vers la gestion de systèmes bien gouvernés. Pratiquement aucune assistance technique spécifique n'est donnée à des processus de réforme visant à arriver à une bonne gouvernance. Qui plus est, l'on suppose généralement que les compétences nécessaires pour soutenir une bonne gouvernance et les compétences nécessaires pour arriver à une bonne gouvernance sont les mêmes et, à ce titre, elles peuvent être appliquées de la même manière dans les deux circonstances.

Leçon 1—Distinguer entre le soutien à la réforme et l'analyse routinière

Notre systématisation du SRE se fonde sur la reconnaissance que (1) les compétences nécessaires doivent être analogues mais la combinaison est différente, (2) elles doivent être intégrées de différentes manières et (3) elles sont appliquées à des problèmes différents dans un système où une réforme a été faite versus un système bien gouverné. L'importante documentation sur le SRE fournit maintes suggestions concernant ces différences et les types d'assistance appropriés. Dans ce sens, cette série de SRE est un ensemble de justifications théoriques et un manuel d'application des compétences techniques des processus de réforme. A notre connaissance, la distinction que nous proposons ici a été rarement utilisée de manière consciente par des bailleurs de fonds.

Le projet USAID des Ressources pour l'analyse de la population et de son impact sur le développement (RAPID) dans le domaine de la planification familiale est un exemple de ce type de projet qui a mis au point des outils spécifiques destinés non pas à être des instruments analytiques routiniers mais à soutenir la réforme en matière de politiques (voir Encadré 4). Tel que nous l'avons vu, en Afrique du Sud et en Swaziland, des modèles du secteur de l'éducation ont été élaborés dans le but non pas de «planifier» le secteur éducatif mais simplement pour que les parties concernées reconnaissent les principaux paramètres des problèmes auxquels est confronté le pays.

Leçon 2—Les améliorations de l'information et de l'analyse axées sur l'offre se maintiennent rarement dans le temps

Les bailleurs de fonds fournissent souvent les compétences techniques, le matériel, les logiciels, l'assistance pour faire des enquêtes et recensements, etc. et supposent qu'il existera une demande efficace pour de bonnes décisions. Partant de cette hypothèse, ils ont par exemple investi des centaines de millions de dollars dans le SIGE. Nous sommes d'accord pour dire qu'une bonne information et un bon SIGE sont d'importance capitale pour une bonne prise de décisions. Mais ces 20 dernières années, la majorité des efforts de données et d'analyse qui ont ignoré le côté demande ont eu du mal à se maintenir dans le temps ou se sont maintenus moins longtemps alors qu'une meilleure viabilité aurait été possible si l'effort était intervenu au côté de la demande. Notre documentation sur le SRE présente un grand nombre de suggestions pour créer la demande. Nous notons que la création de la demande n'a presque rien en commun avec l'offre d'apport technique car il s'agit bien davantage de créer le dialogue, de contrôler le processus et d'encourager un débat public ou intra-bureaucratique compétitif et ouvert. (Tel est le cas dans la plupart des sociétés, bien qu'il existe des exceptions notables et importantes.)

Nous n'avons vu aucun projet mis au point avec une attention spécifique accordée au côté demande ou à la manière dont le résultat se rapporterait au débat public. Dans quelques cas, la mise au point du SIGE répondait à une «nécessité de savoir» créée par le débat public mais ce sont de petits efforts faits des ONG et non pas par d'importants projets de SIGE financés par les bailleurs de fonds. Par ailleurs, un grand nombre des projets des bailleurs de fonds, même s'ils ont un certain impact sur la capacité d'un pays à créer de l'information et même un impact limité sur l'utilisation, ont généralement un impact nettement moindre que l'on espérait au départ vu le manque de demande réelle pour les données. Ce problème a été rencontré en Egypte, au Pakistan et au Mali, pour n'en nommer que quelques-uns. Il a été rencontré dans d'autres secteurs (par exemple, l'agriculture) dans des douzaines de pays. Dans des pays comme l'Indonésie ou le Chili où une certaine pression semble exercée par l'extérieur, le SIGE (ou du moins un certain type de prise de décisions fondée sur les données) semble mieux ancré. Tel est le cas même si la pression n'était pas exactement publique et démocratique, par exemple, venant d'une ONG ou de la législature.

Encadré 4. Malawi : Utilisation explicite d'outils techniques pour le soutien à la réforme plutôt que pour l'analyse ou la planification

Au Malawi, l'USAID a fourni une assistance technique et une formation aux institutions homologues pour encourager le dialogue sur les questions de population et pour renforcer le soutien technique destiné aux politiques et programmes. Ces deux dernières années, le changement politique et l'adoption d'un système avec plusieurs partis a créé un contexte des politiques de population caractérisé par un débat ouvert entre un grand nombre de nouveaux intervenants et parties concernées. Le renforcement de la capacité des institutions locales afin qu'elles puissent élaborer des outils de politiques et des messages se destinant à la nouvelle direction représentait une des grandes approches utilisées. Parmi les institutions collaboratrices : le Conseil national du bien-être national du Malawi (NFWCM), organisation parapublique du Ministère des Affaires féminines et infantiles, du Développement communautaire et du Bien-Etre social et le Service de population et de développement des ressources humaines du Ministère de la Santé et de la Population (MSP).

Les efforts ciblés pour créer un engagement politique ont été fructueux. En novembre 1995, le NFWCM et le MSP ont organisé un atelier de trois jours financé par le Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP), destiné aux parlementaires. L'atelier avait pour objet de sensibiliser aux programmes de population, de planification familiale et de santé reproductive et d'obtenir un soutien pour ces programmes; de formuler des stratégies et des recommandations pour mettre en œuvre la politique nationale de la population et de renforcer le rôle des parlementaires pour qu'ils mobilisent la participation communautaire aux programmes de population. L'atelier a permis de faire deux présentations de graphiques sur ordinateur, l'une montrant les résultats de l'enquête démographique et de santé sur la demande pour les services de planification familiale et l'autre se fondant sur la modélisation des résultats démontrant les impacts possibles de la croissance de la population et les économies que peut réaliser l'Etat grâce aux investissements dans les programmes de population. Les présentations ont été faites de manière participative entre les membres des bailleurs de fonds et les homologues et ont été conduites par les homologues. Elles ont été préparées en utilisant des techniques de cartographie et en faisant participer les principales parties concernées. En janvier 1996, résultat direct de l'atelier, le Parlement a créé pour la première fois une rubrique budgétaire séparée pour les activités de population. Les activités précédentes dans le même pays n'avaient pas obtenu ce résultat.

Voici les leçons apprises:

(1) Une transition démographique permet de discuter de questions qui, auparavant, auraient été inappropriées ou jugées une perte de temps;
(2) L'utilisation d'outils efficaces est importante mais ne suffit pas;
(3) Les interviews et les sondages sur lesquels reposaient les présentations étaient aussi importants que les bonnes analyses et techniques de présentation sophistiquées;
(4) La participation des homologues et la demande des homologues pour ce qu'ils considèrent une question intéressante et très importante plutôt que l'imposition d'un bailleur de fonds sont cruciales;
(5) Le processus peut prendre longtemps, n'est pas prévisible et est guidé par les événements;
(6) La réussite peut venir par à-coups plutôt que de manière prévisible et cumulée.

Leçon 3—La systématisation est capitale et pourtant, elle dépend de la demande

Les compétences techniques (données, analyse, communication, création de réseaux) dont il est question dans l'Encadré 3 doivent être appliquées *systématiquement* si l'on veut qu'elles soient efficaces. C'est-à-dire qu'elles doivent être appliquées comme un système mais surtout elles doivent être appliquées *par* un système (qu'il s'agisse d'un réseau d'agents bureaucratiques ou de ministères, d'une petite cellule de formulation de politiques ou d'un réseau d'institutions se consacrant à cette cause).

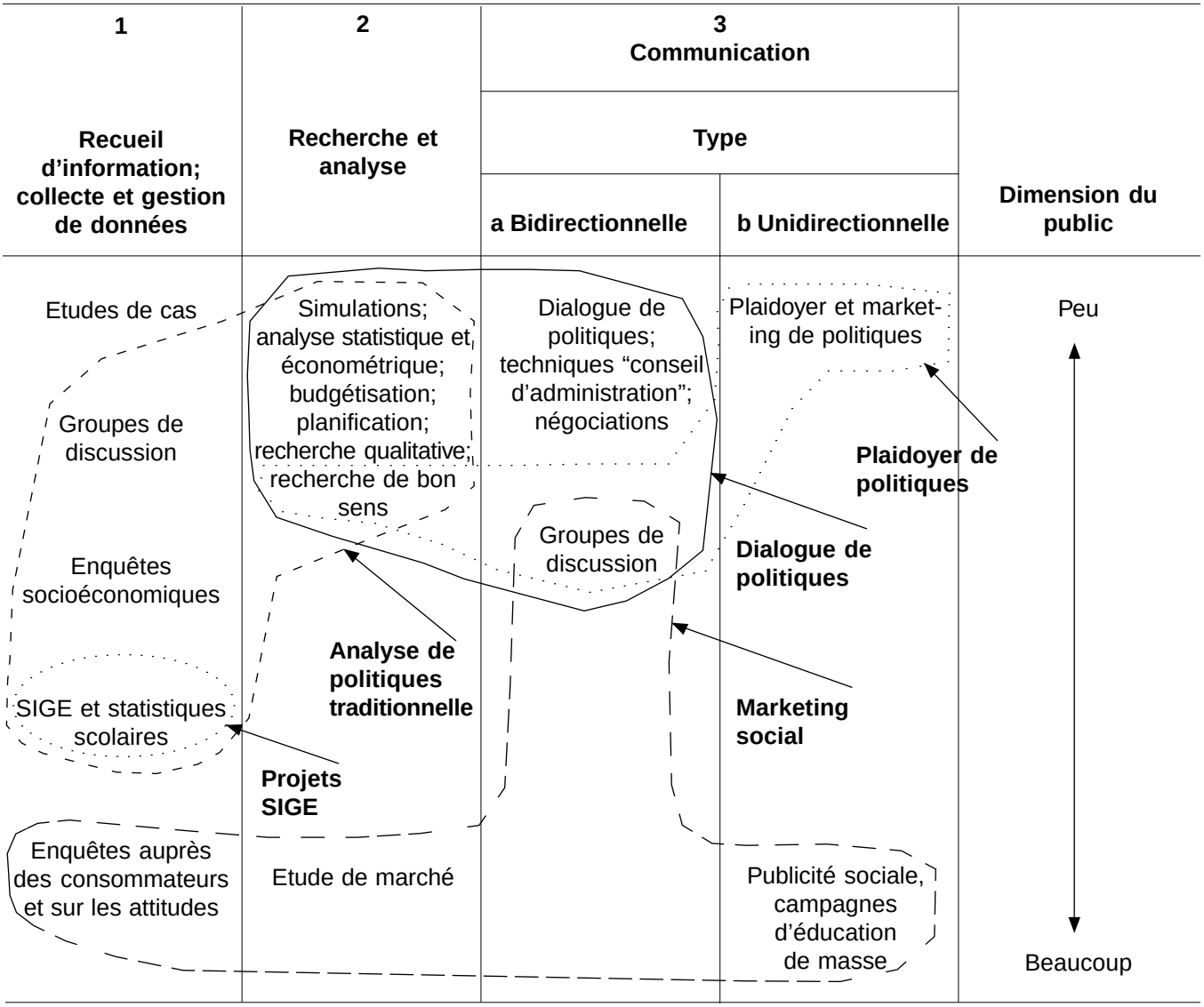
Le Tableau 1 montre comment les diverses sciences de politiques et techniques de gestion peuvent être intégrées en un système qui soutient effectivement la réforme. Premièrement, les colonnes représentent des outils ou techniques utilisés par les diverses disciplines. On peut également s'y rapporter en tant que catégories classiques d'analyse de politiques ou de soutien à la décision (le paradigme «données, analyse, dialogue»). Les rangées représentent grosso modo la taille du public (si nous parlons de techniques de communication) ou la taille de l'univers ou de l'échantillon (si nous parlons de techniques de recherche auxquelles s'applique la technique).

Dans «l'espace» créé par les deux dimensions—techniques et dimension du public—nous avons placé les disciplines traditionnelles comme elles sont appliquées au soutien de la réforme de l'éducation (ou de toute autre réforme sectorielle).[8] Aussi, l'analyse des politiques traditionnelles, telle qu'appliquée dans la plupart des pays en développement pour soutenir la réforme sectorielle, se situe en haut à gauche de l'espace. Elle se concentre sur les données et l'analyse et, par le passé, laissait de côté les efforts de communication. Pendant les années 70 à 90, les bailleurs de fonds ont octroyé des sommes importantes aux unités d'analyse des politiques placées dans les ministères sectoriels respectifs, allant de l'agriculture au transport. La plupart réalisaient des activités de modélisation, d'analyse, de recherche opérationnelle, utilisant des données secondaires ou des données déjà collectées par un SIG, une enquête ou un recensement.

Le «Dialogue des politiques» est une discipline ou pratique connexe. Il s'inspire souvent des résultats de l'analyse et a une nature lui-même quelque peu analytique. Il ne suppose pas forcément un travail massif de données mais il insiste sur la communication. Aussi, cette technique se situe-t-elle à droite de l'Analyse des politiques dans le diagramme. Vu que le Dialogue des politiques est par définition orienté sur la communication, il déborde dans la colonne communication mais reste à gauche des techniques «unidirectionnelles» (car il est davantage dans la province du Plaidoyer) et il reste plutôt vers le haut des rangées car le dialogue est généralement une technique face à face. Les bailleurs de fonds ont également financé les efforts pour le Dialogue des politiques. Généralement, ces activités (1) n'ont eu

[8]Nous ne pensons pas que notre définition du domaine des techniques traditionnelles est la seule qui soit valide. Nous pensons qu'il s'agit de techniques qu'envisageraient les analystes et les membres les mieux informés de la communauté des bailleurs de fonds.

Tableau 1. Emplacement du SIGE, du dialogue de politiques, du plaidoyer, de l'analyse de politiques et du développement social dans le spectre des outils du SRE



qu'une partie analytique minimum; (2) n'ont presque jamais utilisé les données primaires et souvent, pas même les données secondaires; (3) s'inspiraient des résultats analytiques obtenus par d'autres cellules d'analyse des politiques et (4) insistaient sur la théorie et le bon sens ainsi que sur le dialogue et le débat avec les Parlements, les cabinets, les décideurs, etc.

Par ailleurs, le Plaidoyer en matière de politiques utilise encore moins la recherche sur données massives et, parfois, n'est pas analytique du tout. Aussi, est-il placé à droite. Vu que la plupart des activités de plaidoyer visent par définition les dirigeants (même si ce sont des dirigeants communautaires), les

techniques utilisées sont plus souvent de caractère personnel et individuel; aussi, le Plaidoyer en matière de politiques se situe-t-il «en haut» des rangées de la matrice.

Traditionnellement, les projets SIGE sont liés de près à la gestion de données. Ces projets traitent rarement des utilisations analytiques des données et encore moins de leur potentiel de communication et dialogue. (Cette situation est en train de changer mais nous parlons des techniques telles qu'elles ont été comprises par le passé.)

Enfin, les outils traditionnels du marketing social s'étendent sur l'ensemble de la matrice. Généralement, elles s'appliquent aux études de marchés, aux techniques de communication de masse, etc. Dans une certaine mesure, les groupes de discussion sont également utilisés et, par conséquent, le Marketing social entre dans le domaine du «public restreint.» Les techniques ont été utilisées moins fréquemment pour la réforme en matière de politiques. Elles ont plus souvent été utilisées pour créer ou encourager la demande de certains services, pour expliquer les décisions en matière de politiques après les faits ou pour changer les pratiques et le comportement individuels par le biais de la communication. Nous pensons qu'il existe un vaste potentiel concernant l'utilisation des techniques de marketing dans la réforme des politiques, à savoir pour créer la demande en vue d'un changement de politiques.

Une étape évidente de l'application de ces techniques systématiquement et de manière intégrée consiste à faire attention à l'endroit où elles correspondent dans la gamme que nous venons de montrer. Mais en fait, tel que nous l'avons mentionné auparavant, la seule manière pratique d'appliquer ces fonctions comme un système consiste à les appliquer par un système. Un système peut être un SIGE, une analyse, une communication et présentation et une négociation et mise en place de réseaux. Et pourtant, pour que ces groupes fonctionnent comme systèmes, il faut aller au-delà de la capacité de fourniture de chaque groupe vers la demande effective de chaque groupe ou partie du système par rapport aux autres. De fait, la demande interne provient de la demande externe effective.

Tel que nous l'avons noté ci-dessus, la plupart des activités des bailleurs de fonds se concentrent sur l'offre. Par conséquent, ils n'arrivent pas à se maintenir dans le temps et n'arrivent pas

non plus à la systématisation car les flux d'information sont unidirectionnels et, partant, ne sont pas même efficaces dans le court terme (bien que des sommes très importantes d'argent achètent souvent l'utilisation—ou l'apparence de l'utilisation—pour une certaine période, même s'il n'existe pas de véritable demande sous-jacente). Nous ne connaissons aucun secteur d'éducation d'un pays en développement où les trois volets (données, analyse, communication) ont été intégrés de manière réussie à un important projet de bailleurs de fonds, surtout dans le secteur public. Un exemple relativement réussi mais non pas dans le domaine de l'éducation est celui de la Fundación de Economía y Desarrollo dans la République dominicaine qui a mis au point des bases de données, appliqué une analyse et des commentaires solides et qui a ensuite mis sur pied des campagnes de communication graphique utilisées dans les journaux et à la télévision. L'unité a effectué ce travail de manière systématique et persistante.

Tel que nous l'avons déjà mentionné, pour que la demande efficace soit transmise dans le système, les niveaux techniques et de direction de l'unité doivent bien communiquer entre eux, au même titre que les niveaux «extérieurs» ou «politiques» et les niveaux «intérieurs» ou «techniques» dans les institutions ou les réseaux des institutions. Certains exercices faits au Kenya visaient tout particulièrement à promouvoir cet échange (voir Encadré 5).

Leçon 4—L'information est non seulement une question technique bureaucratique mais elle est également l'élément-clé d'une responsabilisation publique fondamentale

La plupart des systèmes d'information sont axés sur la gestion bureaucratique fondée sur (1) le modèle de fonction de la production de l'éducation plutôt que sur (2) le modèle de la responsabilisation décentralisée ou de mesure. Dans le premier cas, l'utilisation de l'information repose sur l'hypothèse que nous connaissons et contrôlons le processus et que nous mesurons les intrants et que, par conséquent, nous pouvons garantir les résultats. (C'est la raison pour laquelle la plupart des SIGE se concentrent sur le «compte» des intrants.) Dans le deuxième cas, l'information sur les résultats et effets est utilisée pour juger comment les différents «intrants» affectent le système.[9] Pour soutenir efficacement la réforme et permettre aux utilisateurs de gérer les systèmes réformés ou modernisés, l'information doit encourager une réponse au niveau résultat-

[9]Cette comparaison de modèles d'un système d'information ressemble aux différences entre une économie planifiée et une économie de marché. Dans une économie planifiée, l'information est publiée sur la quantité et le type de produits jugés nécessaires. Dans un marché, les transactions génèrent l'information sur les produits qui sont vendus ou non.

responsabilisation parmi toutes les parties concernées. Cette responsabilisation, non seulement crée la demande pour le système d'information mais c'est probablement la seule manière de gérer efficacement des bureaucraties peu reliées entre elles. Et pourtant, cela signifie un changement radical par rapport à la plupart des styles de gestion actuels et les propositions les plus courantes d'utilisation des données.

En outre, les compétences du point de vue données nécessaires pour la réforme, opposées à celles nécessaires pour la gestion de systèmes bien gouvernés ou qui ont déjà fait leur réforme sont très différentes. Le processus de réforme demande une utilisation comparative et motivationnelle des données alors qu'un système bien gouverné exige une utilisation plus analytique et statistique. Les données qui devront être utilisées sont elles aussi très différentes.[10] Par exemple, si les stages, la formation et l'assistance technique sont monnaie courante dans les SIGE tels qu'ils sont «compris traditionnellement,» il existe par contre peu d'idées sur la manière d'utiliser le SIGE pour améliorer la responsabilisation et exploiter les énergies des communautés et du secteur privé pour la mise en œuvre. De plus, il n'existe pratiquement aucune formation en ce domaine.

Notez que le but ici n'est pas de créer la demande pour les systèmes d'information de sorte à générer une pérennisation bureaucratique. L'essentiel est de créer cette demande afin d'obtenir une réponse sérieuse de responsabilisation basée sur l'information. L'un n'est pas possible sans l'autre.

Une document supplémentaire de la série SRE[11] cherche tout spécifiquement à combler le vide concernant les données et la responsabilisation. Très peu de pays utilisent l'information aux fins de responsabilisation. Même lorsque les données existent en vue d'obtenir cette réponse, par exemple, au Chili, les données n'ont été utilisées que très récemment pour les buts de l'ingénierie bureaucratique. Et pourtant, dans certaines situations comme au Mali où les données sont collectées à d'autres fins, le secteur privé les utilise pour une réponse classique au niveau de la responsabilisation privée. Les écoles pour lesquelles c'est un avantage impriment des dépliants où elles font connaître le fait que le ratio entre le niveau scolaire et

[10]Tous ces éléments sont expliqués plus en détail dans cette série, surtout dans le Volume 4, *Tools and Techniques*. Voir également la bibliographie à la fin du présent volume.

[11]*Education Management Information Systems (EMIS) for Accountability.*

Encadré 5.Kenya: Intégrer le niveau des politiques et le niveau technique pour créer la demande pour les services de soutien en matière de politiques

Les défenseurs de politiques de planification familiale ont été des adeptes de l'utilisation des techniques «conseils d'administration» pour les réformes du marché et les changements au niveau des programmes. Récemment, ils ont commencé à former les homologues locaux pour qu'ils puissent utiliser des outils avec un fort rendement d'information, par exemple, les présentations de graphiques sur ordinateur. L'aspect graphique informatique n'est que secondaire car les leçons utiles concernent l'utilisation de tout moyen riche en information pour communiquer les différentes options en matière de politiques. Certains des homologues de ce processus ont été des unités locales de plaidoyer, de recherche ou des ONG de services ainsi que des cellules du secteur public. Un des ateliers de ce style a été organisé au Kenya. Cet atelier de plaidoyer regroupait deux organismes publics et trois ONG. La formule était novatrice puisqu'elle faisait participer les directeurs de ces organisations et un homologue technique. Voici les buts visés:

- participation active par les directeurs et les personnes techniques;
- engagement volontaire de la part des directeurs (travailler en paires avec l'un des conseillers techniques);
- nomination de participants techniques, sérieux et talentueux;
- utilisation continue des techniques après l'atelier; et
- création de liens plus solides entre ces cinq organisations aux fins de pérennisation des activités.

L'atelier a duré trois semaines mais ne comportait que cinq jours de séances formelles. Les autres jours, les formateurs ont rendu visite aux participants dans leurs propres bureaux pour travailler avec eux dans le cadre des présentations. Les lettres d'invitation et la conception de l'atelier cherchaient à tenir compte de l'emploi du temps chargé des directeurs tout en soulignant l'importance critique de leur rôle pour l'élaboration de toute présentation en matière de politiques. L'inclusion d'un certain nombre d'organisations à haut profil a motivé une compétition amicale.

Le dernier jour, chaque organisation a fait sa présentation à l'atelier. Plusieurs des directeurs souhaitaient à l'évidence que leur organisation produise un travail de qualité et ne soit pas dépassée ou embarrassée par les autres. Si l'atelier n'avait inclus qu'une ou deux organisations, cet esprit de compétition aurait joué un rôle moins important, d'où une performance moindre. Les bailleurs de fonds ont également assisté à la séance finale.

Un des objectifs explicites de l'atelier consistait à forger une relation de travail entre le directeur et la personne technique. En effet, la recherche et l'expérience pratique montrent que, lorsque les directeurs savent comment exprimer leurs demandes à leurs unités de dialogue de dialogue ou de soutien des politiques, ces unités deviennent plus pertinentes et plus viables. Parallèlement, il est important pour les techniciens de comprendre les utilisations des politiques qu'ils créent s'ils doivent répondre efficacement aux demandes de leur directeur. Vu qu'une présentation créée conjointement par le directeur et la personne technique était le produit de l'atelier, les directeurs étaient très motivés à nommer des partenaires techniques capables. L'emploi du temps spécifiait que chaque organisation devait montrer sa présentation le dernier jour et que, soit le directeur, soit la personne technique, pouvait faire la présentation. Aussi, a-t-on insisté dès le départ sur l'esprit d'équipe et la responsabilité conjointe.

Un grand nombre des leçons tirées de cet atelier peuvent être étendues à d'autres secteurs : (1) L'atelier est plus susceptible d'avoir un impact prolongé s'il peut stimuler le côté demande, ce qui signifie qu'il faut faire participer la direction et les responsables ainsi que les homologues techniques. (2) Pour faire participer ces intervenants, on ne peut simplement mettre ensemble les responsables et les personnes techniques et les traiter comme des égaux—il faudrait davantage faire participer les responsables aux aspects plus visionnaires de l'atelier avec une durée plus limitée. (3) Les facilitateurs peuvent encourager une compétition amicale en faisant participer plusieurs organisations à l'atelier et en organisant une séance de synthèse finale où chaque organisation affiche le produit de l'atelier. (4) Les planificateurs de l'atelier devraient rapprocher les objectifs autant que possible du travail continu des participants (a) en demandant à ceux-ci de choisir un thème important pour eux et (b) en utilisant un programme permettant aux séances formelles d'être entrecoupées par des séances individuelles avec les participants dans leurs propres bureaux.

les frais de scolarisation est élevé. En Haïti, un Ministre de l'Education a cherché à publier les niveaux scolaires moyens mais l'effort n'a pas continué.

Dans la plupart des pays, même dans les cercles des bailleurs de fonds, l'on craint que ces données ne soient mal comprises par le public bien qu'il y ait peu de discussion quant à la responsabilité ministérielle face à l'éducation du public pour qu'il puisse prendre connaissance de telles données. Partout, les syndicats des enseignants tendent à craindre ce type de proposition pensant que le pas sera vite franchi pour arriver à des plan naïfs de paiement en fonction des mérites. Si l'on en juge d'après les propositions dont on entend parler, cette crainte n'est pas sans fondement. Certaines discussions du paiement d'après les mérites sont naïves à l'extrême et ne se fondent pas sur la mesure nécessaire pour une meilleure responsabilisation.

Leçon 5—L'analyse doit aller au-delà de la planification et de la budgétisation ainsi que des études de la «qualité scolaire»

L'analyse des politiques, soit dans le processus de réforme, soit dans la gestion routinière de systèmes soi-disant bien gérés, est presque entièrement limitée aux modèles de planification et à la budgétisation. Au niveau des salles de classe, le travail se limite essentiellement à des études multivariées ou d'efficacité qualitative. Dans la plupart des pays en développement, peu de personnes ont les capacités nécessaires pour aller au-delà de ce type d'analyse. L'analyse sérieuse de l'efficacité externe, de l'incidence de la distribution et de l'équité, des frais de scolarisation et de la volonté de payer, des différents plans de ciblage et de financement, des formules des transferts monétaires, des barèmes salariaux et des plans de certification ainsi que de leurs effets d'incitation est presque toujours absente, de même qu'est quasi-absente l'analyse sur les limites de séparation entre les économies, les politiques publiques et l'administration publique (par exemple, au niveau de la conception des différentes options de gouvernance). Enfin, on note également l'absence de la capacité à faire des analyses qualitatives de la bonne gestion d'une salle de classe ainsi que des limitations structurelles et administratives.

Il est presque impossible de maintenir le dialogue sur ces questions s'il n'existe quasiment aucune capacité locale pour les analyser. La formulation d'un compromis efficace lors du dialogue demande une certaine imagination technique, ou du moins une connaissance technique pour comprendre le stock usuel des solutions. La capacité doit toujours être locale car le processus de négociation est endogène et guidé par les

événements et il n'attendra pas l'arrivée du prochain expert technique.

Leçon 6—Ce sont les compétences de dialogue et de négociations qui font le plus défaut

Alors que les pays se démocratisent et que la participation devient plus légitime et moins dangereuse, les groupes sociaux commencent à utiliser des termes à la mode tels que «participation» et ceux-ci deviennent plus que des termes à la mode. Toutefois, la plupart des experts du secteur de l'éducation dans les pays en développement ne sont pas habitués au dialogue public ou à la négociation utilisant des informations solides dans une arène compétitive. La paralysie et la cacophonie sont l'un des dangers qui guettent le dialogue public et la négociation faite par quelques personnes douées car les groupes compétitifs s'expriment sans que personne n'ait la moindre idée de ce qui représente une preuve ou comment mesurer les progrès. Le fait d'un simple sondage de l'ignorance est un autre danger si par exemple on demandait tout simplement aux gens comment le système devrait être amélioré. Souvent, ceux qui sont dépourvus le plus de ces compétences sont ceux qui font partie des groupes sociaux (parents, bureaucrates éclairés et analystes sociaux, certains journalistes, certains groupes d'affaires, etc.) défendant les positions proches de ce que les bailleurs de fonds recommanderaient comme l'option sociale optimale.

La série SRE présente des suggestions sur la manière de venir à bout de ces problèmes. Certaines des suggestions (par exemple, marketing social et techniques connexes) sont bien spécifiées et sont déjà connues dans les pays en développement. D'autres (par exemple, sondages délibérés) sont moins définies et plus suggestives.

Leçon 7—Dialogue et consensus

Quelle que soit la position que l'on entretient face à la démocratie et à la participation, l'importance de la conviction, du marketing et du consensus tient à la nature de la réforme de l'éducation qui est différente des autres types de réforme. Par exemple, certaines réformes pourront être plus ou moins imposées par l'Etat. Les gens peuvent protester, descendre dans la rue, etc. mais en fin de compte, ils n'auront guère le choix; qu'ils collaborent ou non n'est pas important du point de vue limité de l'éventuelle adoption des réformes. Imposer les réformes de cette manière n'est guère éthique pour certains d'entre nous mais du moins pour certaines réformes, ce type d'imposition n'est pas sans efficacité. Ce type de réforme concerne, par exemple, la suppression des contrôles de prix ou

de certaines subventions, surtout dans les conditions autoritaires. En général, les réformes qui diminuent le rôle interventionniste de l'Etat tendent à «se mettre en marche elles-mêmes.»

Toutefois, pour un grand nombre des réformes des secteurs sociaux, l'énergie de milliers, si ce n'est de millions d'agents indépendants est nécessaire si l'on veut que la réforme ne se limite pas à quelques mots inscrits sur un bout de papier. Cette énergie au niveau de l'exécution doit dépendre quelque peu de la supervision du gouvernement. Après tout, des secteurs comme l'éducation sont des biens publics importants et ont besoin d'un financement public. En outre, une mise en œuvre efficace exige l'utilisation de l'information provenant du dialogue local sur les problèmes locaux et la population n'est pas toujours prête à recueillir l'information ou à la traduire en actions si les transactions et le travail sont d'une nature plus ou moins volontaire. Il existe au moins trois raisons faisant que les gens suivent un mouvement de réforme.

- Ils ont aidé à la concevoir tout au long d'un dialogue et recherche de consensus.
- Ils ont donnée leur avis dans le cadre de sondages.
- Ils se sont résignés au fait qu'ils ne peuvent pas lutter contre la réforme face aux nombreuses preuves montrant que la réforme est dans l'intérêt public.

Dans ce cas, un dialogue, une information au niveau de la population ou une persuasion est nécessaire avant de pouvoir mettre en œuvre les réformes. C'est de fait ce qui rend le problème aussi difficile et pourtant aussi intéressant car une persuasion effective demande un dialogue guidé continu et non pas de bonnes techniques de vente après coup.

En bref, le dialogue et le consensus pour les réformes exigeant une mise en œuvre importante sont l'équivalent bureaucratique de l'entrée libre et de l'information du marché dans le fonctionnement des marchés. Le fait de s'assurer que le dialogue et le consensus sont guidés pour qu'ils puissent aboutir à des résultats et non pas se scléroser équivaut à mettre en place l'infrastructure sociale et physique nécessaire pour que les marchés fonctionnent efficacement. Ce sont peut-être ces compétences d'orientation qui manquent le plus.

Cela ne veut pas dire que tous les groupes d'intérêt doivent être sollicités et que tout le monde sera prêt à aider ou encore que

les réformes difficiles se dérouleront tout simplement parce que les gens s'assoient et causent. Au contraire. Il faudra s'opposer à certains groupes d'intérêt. Dans une démocracie, ils voudront être cajolés (ou compensés) par le biais de certaines mesures ou isolés du point de vue de l'opinion publique—par exemple, le fait d'être privé de la légitimité en montrant que ce qu'ils préconisent dans l'intérêt public n'est en fin de compte que dans leur propre intérêt privé. En fait, le dialogue des politiques publiques n'est pas une mauvaise manière d'isoler de tels groupes (généralement leurs dirigeants) ou de leur demander de s'exprimer ouvertement pour dire ce qu'ils prendront pour compensation.

Leçon 8—Dialogue sur le plan des politiques, plaidoyer et marketing social ne sont pas la même chose

Il existe une grande confusion entourant des termes tels que «dialogue de politiques,» «marketing social» et «plaidoyer.» Puisque les mots représentent des formulations et ébauches plutôt que des sciences bien définies, chacun peut imaginer ce qu'il souhaite mettre dans ce terme lorsqu'on lui demande, par exemple, ce qu'est le marketing social. Mais vu que les praticiens de ces ébauches ont des idées bien claires et spécifiques sur ce qu'ils veulent faire, la confusion entre les bailleurs de fonds achetant ces services peut entraîner un énorme gaspillage de temps et un double emploi d'effort de talent. Nous avons constaté qu'il est important d'utiliser ces termes de manière très spécifique car telle compétence sera plus utile dans certaines situations qu'une autre. Toutes ces compétences peuvent être utilisées ensemble pour influencer les divers aspects du processus de réforme. Vu que l'utilisation de ces techniques est entourée d'une confusion considérable et que, parallèlement, nous pensons que ces compétences peuvent être très utiles, nous consacrons un espace important dans cette série à la clarification de leur utilisation.[12]

Le Tableau 1 ci-dessus fait certaines distinctions entre ces domaines. Le Tableau 2 suggère quand ces approches pourraient être utiles du point de vue des différentes étapes du processus de formulation et de mise en œuvre des politiques. Pour clarifier davantage, nous offrons la définition suivante.

Nous définissions le marketing social comme étant l'utilisation des études de marché et de la communication (ou techniques de marketing) dans l'intérêt de concevoir et de

[12]Voir Volume 4, *Tools and Techniques*. Voir également Tableau 1 ci-dessus qui démarque certaines de ces compétences montrant comment elles s'enclenchent dans le spectre de l'analyse des politiques publiques et du plaidoyer.

Tableau 2.Utilisations possibles du marketing social, du dialogue de politiques et du plaidoyer en matière de politiques lors des différentes étapes du processus de formulation et de mise en œuvre des politiques

	Utilisations possibles		
Etape	**Marketing social**	**Dialogue de politiques**	**Plaidoyer**
Sensibiliser à haut niveau			Sensibiliser à hauts niveaux et obtenir budget et ressources pour la réforme.
Porter des articles spécifiques à l'ordre du jour	Déterminer, cibler et canaliser le souhait de changement venant de la base.	Aider les décideurs à comprendre et définir les directions du changement.	Communiquer un sentiment de changement nécessaire pour la sphère élargie des décideurs.
Déterminer les options sur le plan des politiques; commencer à générer un consensus central	Déterminer la capacité de mise en œuvre des différentes options par le biais des études des consommateurs	Débattre les options, présenter et «vendre» les meilleures idées, réduire la portée.	
Elargir le consensus central		«Vendre» un ensemble plus restreint d'options à un cercle plus grand—lorsque les options se rétrécissent, le cercle des décideurs et des responsables s'élargit.	«Vendre» des options spécifiques à des cercles élargis de décideurs et d'organismes d'exécution avec moins d'interaction bilatérale.
Commencer la mise en œuvre	Expliquer et «vendre» des décisions et former et mettre en place les comportements d'exécution conformes aux politiques.	Continuer à renforcer et à rehausser par le débat et l'analyse d'options car rien ne fonctionne bien de suite.	Continuer à «vendre» au niveau élevé des agents d'exécution et décideurs.

promouvoir des programmes qui sont d'intérêt public ou social tels que l'éducation de base. Pour distinguer le terme général de «marketing social» de son interprétation plus restreinte comme recoupant les campagnes des mass media, nous parlons de ces campagnes comme étant de la «publicité sociale» qui n'est de fait qu'un des nombreux éléments du marketing social.

Le «dialogue en matière de politiques» est généralement utilisé pour désigner des discussions de haut niveau entre bailleurs de fonds et homologues dans les pays hôtes. Nous distinguons entre cette utilisation et le processus interne de

délibération d'un pays, de discussion et de persuasion mutuelle entre les divers intérêts (souvent compétitifs) et les parties concernées.

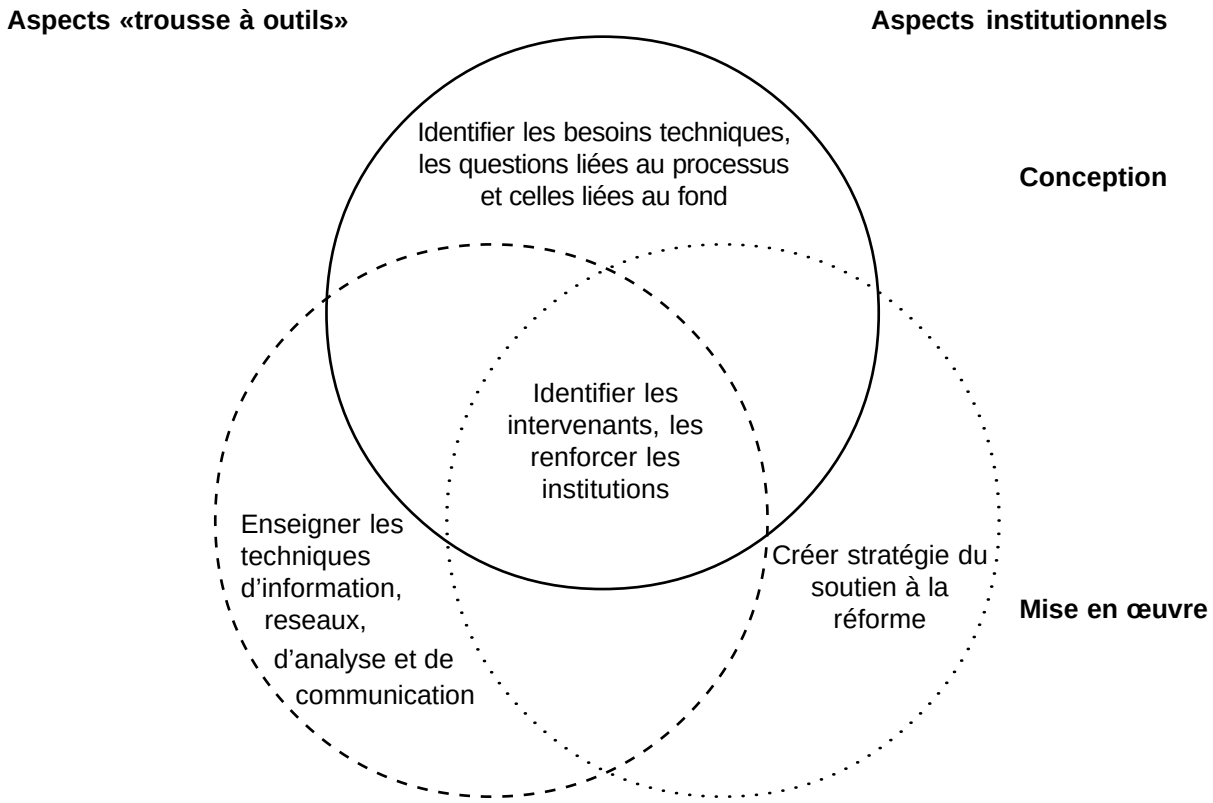
Notre utilisation du «plaidoyer» est conforme au bon sens ou à la définition du dictionnaire, à savoir plaider, avancer des arguments, faire appel aux gens ou défendre des idées.

Leçon 9—Compétences pour le développement institutionnel et la mise en place de réseaux reliant tous les aspects du SRE

Les compétences nécessaires à la mise en place de réseaux et du développement institutionnel aux groupes intéressés par le dialogue sur les politiques publiques basées sur l'analyse représentent le dernier aspect important du travail du SRE. Ce domaine recoupe les aspects opérationnels dont nous avons déjà discuté de manière plus approfondie, aussi remarquerons-nous uniquement qu'au cœur de tout ce processus se situe la capacité d'une ONG, d'un groupe de réflexion ou d'une cellule gouvernementale s'occupant de la réforme à établir des réseaux avec d'autres institutions et à formuler des plans de recherche et de discours stratégiques. C'est ce qui relie ensemble (1) les outils mécaniques et les questions dont nous avons discuté dans cette section, (2) l'infrastructure de soutien à la réforme et les autres questions opérationnelles discutées dans la section précédente et (3) les questions de cartographie politique tellement importantes pour le plan des activités de SRE, du bailleur de fonds et de l'homologue, tel que décrit à la section suivante.

La Figure 2 montre clairement que l'établissement de réseau et l'analyse/développement institutionnel sont les liens essentiels reliant la plupart des aspects dont nous avons parlé. La partie supérieure du diagramme traite de la phase conception et la partie inférieure de la phase mise en œuvre (bien que les phases puissent être simultanées, tel que nous l'avons déjà indiqué). La moitié gauche traite des aspects outils et la moitié droite des tâches davantage axées sur le renforcement des institutions. Par conséquent, le quadrant en haut à droite présente les aspects plus institutionnels du plan et les quadrants en bas à gauche, les aspects plus du type outil. Les trois cercles représentent les aspects des activités SRE: identifier les besoins techniques ainsi que les questions se rapportant au processus et au fond; établir des stratégies pour le soutien de réforme et renforcer les capacités sur le plan de l'information, de l'analyse et des techniques de communication. Chaque cercle est une intersection avec l'évaluation institutionnelle et l'aspect réévaluation. Aussi, l'intersection des trois cercles, au centre, comprend l'aspect évaluation institutionnelle du SRE et relie les

Figure 2.Intégration des aspects-clés et étapes du SRE



trois aspects de notre discussion plus élargie: concevoir, réaliser les activités du point de vue institutionnel et fournir un soutien technique. Notons que les questions du développement institutionnel interne sont tout aussi importantes que celles concernant la création de réseaux. Cela veut dire que la capacité d'apprentissage pour réagir stratégiquement à un environnement est une compétence-clé. L'Encadré 6 présente un exemple de la manière dont une institution peut utiliser ces compétences.

Encadré 6. Equateur: Gestion institutionnelle stratégique des ONG de politiques

Une ONG de l'Equateur avec un financement de l'USAID s'est établie comme un groupe de réflexion et de plaidoyer pour la politique de l'investissement et un intermédiaire entre les investisseurs étrangers et les entrepreneurs locaux afin de promouvoir et de profiter de la libéralisation économique pendant les années 80. L'ONG a réussi à promouvoir un changement législatif sur des questions telles que les barrières tarifaires, la libéralisation du commerce, la réforme douanière, la réforme des marchés de capitaux et la suppression des restrictions sur les mouvements de capitaux.

A ce moment-là, le contexte externe général avait changé. D'abord, vu que cette ONG (ainsi que d'autres) avait réussi, la tâche avait été effectuée dans une certaine mesure. Deuxièmement, une fois la tâche de l'ajustement structurel achevée (pour le continent dans son entier si ce n'était entièrement pour le pays en question), il était évident que les importants bailleurs de fonds étaient intéressés à étendre les prix aux secteurs sociaux mais à le faire dans un contexte «social réformiste» plutôt que par le biais des projets «briques, mortier et manuels scolaires» qui avaient été tellement courants lors des décennies précédentes. De plus, la source unique de soutien de l'ONG, l'USAID, avait vu diminuer son financement et, dans tous les cas, cherchait à sevrer l'ONG pour qu'elle ne dépende pas exclusivement d'un seul bailleur de fonds et cherche à financer les projets plutôt qu'à recevoir un soutien institutionnel.

L'ONG a fait un plan stratégique pour traiter des occasions et menaces implicites puisque ses membres connaissaient certaines des faiblesses. Par exemple, elle n'avait pas ni le bon personnel ni le bon style pour intervenir au niveau de certaines réformes sociales. En ce qui concerne la réforme de l'investissement où les problèmes exigent une négociation et un dialogue moins constants, l'ONG pouvait confier à l'extérieur la formulation de la législation. Mais en ce qui concerne la réforme du secteur social, elle devait dépendre davantage des capacités de dialogue internes puisque ce dialogue de politiques demande une présence continue à la table de discussion et un marketing continu des idées. L'ONG n'était pas habituée à cette stratégie et n'avait pas été financée par plus d'un client ou plus d'un projet à la fois. Par le biais du processus de planification stratégique (et de tous les tâtonnements que cela suppose), l'ONG a changé sa direction, a acquis le bon personnel et a forgé des alliances avec des ONG de l'extérieur et des groupes de réflexion sur les questions du secteur social. Par la suite, l'ONG a acquis une expertise et des possibilités d'apprentissage pratique pour son personnel.

Aujourd'hui, l'ONG intervient dans le domaine de l'éducation, de la réforme de la Sécurité sociale et réalise un programme de recyclage des fonctionnaires. Pour ce travail, elle a pris plusieurs contrats avec divers bailleurs de fonds et continue à collaborer efficacement avec des groupes de réflexion de l'extérieur. Son avenir est loin d'être assuré et elle peut encore procéder à des améliorations dans certains domaines mais c'est une bonne étude de cas montrant comment l'utilisation de la réflexion et de la planification stratégique est une bonne manière de faire face aux défis de l'avenir. La leçon n'est pas «nous avons besoin de nous développer et de suivre un plan détaillé.» La leçon consiste davantage à dépendre de la planification stratégique et des connaissances, de scruter l'avenir et de se donner un sens de mission. Ainsi, un plan stratégique est-il davantage une carte routinière qu'un itinéraire qui s'avère également plus utile dans un contexte difficile et complexe. Vu l'importance de la gestion stratégique dans le processus des politiques, les ONG de recherche/plaidoyer ont particulièrement besoin de ce type d'assistance, opposées à celles qui sont analogues à des services traditionnels de mise en œuvre de projet.

Comment concevoir des activités de SRE dignes du projet

Conception et reconception stratégiques continues

Notre notion de conception initiale dans cette section ne vise à être qu'un point de départ. L'essence d'un processus réussi de SRE est une reconception constante, une reformulation constante de la stratégie en fonction du suivi montrant comment progresse la situation. Cette volatilité rend difficile le financement et le suivi de la part des bailleurs de fonds mais, si nous avons raison et si c'est la seule manière de soutenir la réforme et si le soutien à la réforme en vaut la peine, alors nous devons simplement trouver une méthode pour travailler dans cette aberration. Les bailleurs ont davantage besoin de savoir qu'il existe une méthode et un moyen de suivre les progrès plus que d'une structure entièrement méthodique et prévisible. Une conception attentive et une explication montrant qu'il est possible de concevoir et de reconcevoir attentivement font partie de cette méthode de l'aberration.

Etapes de la conception du SRE

Le processus de conception comprend plusieurs étapes. Sur papier, nous ne pouvons que les décrire en séquences et dans une évaluation initiale, un processus en séquences est non seulement inévitable mais aussi utile. Lors d'une reconception continue, les étapes perdent complètement leur séquence. Les étapes de conception sont les suivantes.[13]

Etape 1—Evaluer l'économie politique.

Etape 2—Indiquer et comprendre les principales questions de fond liées à la réforme.

Etape 3—Indiquer et comprendre les principales questions de processus bloquant la réforme.

Etape 4—Nommer et comprendre les intervenants et les parties concernées.

Etape 5—Comprendre les outils et les techniques qui peuvent être utilisés.

Etape 6—Relier les questions de fond aux questions de processus.

Etape 7—Evaluer les relations des intervenants entre eux et avec les questions.

[13]Chacune des étapes récapitulées ici est discutée plus en détail dans le Volume 5, *Strategy Development and Project Design.*

Etape 8—Associer les intervenants aux outils et techniques.

Etape 9—Mettre en place des étapes d'action concrètes, des niveaux d'effort, etc.

Etape 10—Elaborer une stratégie de suivi et d'évaluation.

La première étape est une étape indépendante et représente une sorte de seuil ou de point de décollage : dans certains pays, les activités recommandées ici devraient être essayées de manière très prudente et lentement. Les Etapes 2 à 4 (listes) sont la comptabilité des entrées dans trois «vecteurs.» Les quatre étapes suivantes (5 à 8) sont une combinaison de ces vecteurs, deux à la fois, dans trois matrices (voir Tableaux 3 à 5). Aussi, les matrices constituent la base de la conception. Les deux dernières étapes consistent à élaborer un plan d'exécution initial pour les activités des matrices. Une discussion récapitulative de chaque étape est donnée ci-après.

Etape 1—Evaluer l'économie politique.

L'Etape 1 consiste à déterminer la nature générale de la relation entre l'Etat et la société civile, l'ouverture du pays au débat public, la capacité et la volonté des acteurs à participer au débat public qui est tranchant et technique et la mesure dans laquelle les programmes de réforme sont déjà acceptés et discutés ou même mis en œuvre. Tous les pays ne sont pas prêts au même niveau pour les approches que nous venons de décrire et ils ne sont pas non plus prêts de la même manière. Les pays qui sont moins prêts diffèrent généralement les uns des autres du point de vue de la manière dont ils sont prêts. Par conséquent, dans les pays pauvres qui n'ont pas tant l'habitude du discours public, de la démocratie et qui comptent des capacités techniques moindres, l'évaluation est-elle doublement importante. Elle peut aider à exclure une importante activité dans ce pays et, si seuls des efforts limités sont nécessaires, elle peut aider à cibler l'activité en donnant un meilleur fondement pour le reste du plan. Le Volume 5 de cette série fournit des questionnaires et directives pour évaluer le contexte politico-économique de la réforme dans un pays donné.

Etape 2—Comprendre les questions de fond liées à la réforme

Dans le cadre de l'Etape 2, les questions de fond qui sont pertinentes sont généralement mentionnées par écrit par les bailleurs de fonds, les technocrates locaux et les intellectuels à propos du pays en question et du secteur. Ou alors, d'autres éléments de la liste seront dégagés par les discussions avec les intellectuels et les représentants officiels locaux. D'autres

aspects encore seront dégagés par des modèles analytiques visant à éliminer une grande partie du «bruit» qui tend à masquer certaines caractéristiques d'un système d'éducation. Il s'agit de questions bien connues telles que la réorientation des budgets de l'éducation en faveur de l'éducation de base, la réforme du financement universitaire, le fait de confier la prise de décisions à ceux qui disposent de la meilleure information (question de «décentraliser») permettant à de multiples prestataires d'obtenir un financement public, etc. Les personnes qui conçoivent l'intervention SRE doivent comprendre et donner les questions de manière aussi spécifique que possible. Par exemple, elles peuvent répartir les «questions du financement universitaire» selon les types de réformes nécessaires (par exemple, formulation de critères de ciblage spécifiques pour l'accès «gratuit,» mise en place de systèmes de prêt ou de bourse, etc.). La liste des questions de fond, et même leurs détails, est plutôt standard. Des références sont données dans les études plus approfondies de la présente série.[14]

Etape 3—Comprendre les questions liées au processus

Les changements par rapport aux questions de fond sont souvent bloqués par les aspects au niveau processus. Pour l'Etape 3, nous avons identifié plusieurs «blocages» du processus:

- manque de capacité et de conception techniques et analytiques,
- limites budgétaires,
- limites et problèmes juridiques et réglementaires,
- pouvoir des groupes de pression, et
- crainte réaliste de la complexité de la gestion suite au manque de capacité en ce qui concerne la gestion du processus de réforme et le système qui en résulte.

Ces questions sont liées entre elles. Par exemple, les limites juridiques sont souvent liées à des problèmes des groupes de pression puisque le privilège de ces groupes réside généralement au niveau juridique. Toutefois, les blocages ne sont pas toujours liés entre eux et, quel que soit le cas, il faut les analyser séparément pour pouvoir concevoir des stratégies spécifiques.

Etape 4—Nommer et comprendre les intervenants et les parties concernées

L'Etape 4 consiste à jeter à la mer un vaste filet et à essayer de recruter tous ceux qui peuvent soit bénéficier de l'éducation (par exemple, les parents), utiliser la main-d'œuvre instruite (par

[14]Voir Volume 5, *Strategy Development and Project Design.*

exemple, les entreprises, le secteur public, les militaires), «produire» de l'éducation (par exemple, les enseignants et les syndicats des enseignants, la bureaucratie, les associations d'écoles privées), soit qui ont un intérêt professionnel face aux questions générales de la politique publique (par exemple, journalistes, hiérarchie religieuse, groupes de réflexion militaires, etc.). Un aide-mémoire est donné dans cette série.[15]

Etape 5—Nommer les outils et techniques

Un ensemble standard d'outils et techniques analytiques et ceux plus institutionnels et stratégiques peuvent concourir aux processus de réforme de l'éducation. Pour l'Etape 5, il faut chercher à bien comprendre les techniques disponibles, voir lesquelles sont utiles dans telle et telle situation. Une discussion exhaustive de tous les outils et techniques disponibles est donnée dans d'autres documents de cette série[16] et un récapitulatif a été fourni ci-dessus.

Etape 6—Croiser les questions de fond et de processus

Lors de l'Etape 6, les concepteurs peuvent commencer à voir comment concevoir une stratégie générale en croisant les questions de fond et les questions de processus. (Un exemple très simplifié est donné au Tableau 3.[17]) De cette manière, ils peuvent évaluer exactement quels sont les aspects du processus qui bloquent telle question de fond, déterminer si le blocage est très difficile ou le type de compétences techniques et de processus (ainsi qu'un certain manœuvrage politico-économique) nécessaires ou possibles pour supprimer le blocage. Généralement, l'assistance technique doit être orchestrée autour des questions de processus. Ce type de tabulation croisée aide à classer en ordre prioritaire le déploiement de l'assistance. De plus, un grand nombre des questions de fond peuvent être bloquées par le même type de questions au niveau processus. (Par exemple, le manque de données sur l'incidence de la distribution et le manque de connaissances sur la manière de faire une analyse élémentaire de ce type peuvent contribuer à de mauvaises perceptions de l'impact de l'équité de certaines subventions pour toute une gamme de questions de fond). Il est possible d'arriver à des économies d'échelle avec certains types d'assistance technique. Enfin, l'étude du tableau qui en résulte donne une impression générale du terrain stratégique que l'on utilisera.

[15]Voir Volume 5, *Strategy Development and Project Design.*
[16]En particulier dans le Volume 4, *Tools and Techniques,* pour les compétences et techniques plus techniques ou mécaniques et le Volume 3, *A Framework for Making It Happen,* pour les techniques et stratégies plus institutionnelles et liées au processus.
[17]Un exemple plus détaillé se trouve dans le Volume 5, *Strategy Development and Project Design.*

Etape 7—Tabulation croisée des intervenants entre eux et avec les questions

Le processus de l'Etape 7 commence par une compréhension de l'économie politique de l'éducation du pays. Les questions sont les mêmes questions de fond et de forme susmentionnées. Les concepteurs devraient être au courant des véritables intérêts (pécuniers, par exemple l'intérêt dans son travail; et psychologiques / idéologiques) ainsi que de ceux plus rhétoriques (tout le monde revendique l'intérêt public ou l'intérêt des enfants). Cette tabulation croisée est parfois appelée une carte politique.[18] En suivant le fil de l'analyse de la tabulation des questions aux intervenants et de la tabulation des questions, les concepteurs commencent à noter le type d'intervenants qui auront probablement besoin d'une assistance technique donnée, ils verront comment établir des réseaux avec certains types d'intervenants, etc. Un exemple simple est donné sur le Tableau 4.[19]

Etape 8—Tabulation croisée des intervenants et des outils et techniques

Armés d'une bonne connaissance des questions de fond qui doivent être changées et des questions au niveau processus qui bloquent la réforme ainsi que des divers intervenants et de leurs liens avec les questions et entre eux, nous pouvons nous attaquer à l'Etape 8, tracer les types d'assistance et de compétences que certains intervenants doivent recevoir pour que la réforme aille de l'avant. Dans cette évaluation, il est particulièrement important de noter que certains intervenants-clés — ceux qui ont des liens importants dans les réseaux sociaux qui touchent au processus de réforme — seront des cibles particulières de ce que nous appelons les compétences institutionnelles ou de gestion du processus. D'autres pourront recevoir certaines compétences *techniques* et d'autres encore participeront simplement au réseau. Ce dernier tableau, présenté ensemble avec le reste, est une sorte de programme de démarrage de l'assistance. Un exemple simple est donné sur le Tableau 5.[20]

Etape 9—Elaborer les étapes d'action, les niveaux d'effort, etc.

L'Etape 9 exige que la stratégie de l'assistance, du moins lors de ses étapes initiales soit quantifiée de sorte à ce qu'elle puisse être planifiée et budgétisée. Pour ce faire, il faut une applicaiton plus ou moins uniforme des méthodes de planification des projets de bailleurs de fonds et, par conséquent, nous ne nous étendrons pas davantage sur le sujet.

[18]Cette carte peut être un art élaboré. Voir Volume 5, *Strategy Development and Project Design,* Section 6.2 ; ou Reich 1994.
[19]Un exemple plus détaillé peut être trouvé dans le Volume 5, *Strategy Development and Project Design.*
[20]Un exemple plus détaillé peut être trouvé dans le Volume 5, *Strategy Development and Project Design.*

Tableau 3. Exemple de relations entre les questions de fond et les questions de processus de la réforme

	Relation				
	Questions de processus				
Questions de fond	**Conception technique et sociale (efficace par rapport aux coûts et appropriée pédagogiquement)**	**Obtention de budget et de nouvelles sources de financement**	**Blocages juridique, réglementaire et technique**	**Opposition du groupe de pression**	**Capacité de gestion**
Réforme du barème salarial des enseignants par rapport à la performance. Délier le barème salarial de la certification sur papier et des années d'ancienneté.	Moyenne[a]: demande des ressources humaines et une expertise de finances publiques. L'activité peut comprendre l'assistance technique (AT) dans ces domaines auprès du Ministère de l'Education (ME), des groupes de réflexion.	Aucune: à moins que cela ne soit lié à une majoration salariale générale comme manière de venir à bout de la résistance des syndicats.	Peuvent être élevés: exigent une expertise des lois du travail. Peuvent demander AT dans des domaines juridiques pour ME ou commission du service civil.	Peut être très forte: exigera beaucoup de dialogue et de marketing; il faudra probablement distinguer entre les cadres des syndicats et les enseignants.	Moyenne à impossible: suivant la conception et les réformes parallèles, pourrait être facile ou très difficile. Exigera AT pour améliorer la gestion du personnel, des systèmes de supervision des enseignants, des directeurs des écoles.
Accroître les frais des universités; passer à un système de dons, bourses et paiements intégraux en fonction d'indicateurs objectifs.	Moyenne: demande une certaine expérience pour le ciblage des subventions, demande des données pour la simulation des effets. Prêts : bien plus difficiles. Activité inclut AT spécifique pour la conception des systèmes de prêt et de bourse. Collaboration avec le ME ou conseil d'enseignement supérieur.	Non applicable.	Faibles à élevés, suivant si les changements budgétaires affectent le personnel, les questions contractuelles du personnel et la souplesse budgétaire.	Considérable, mais peut être fait avec discussion et sensibilisation suffisante du public. L'activité inclut AT et collaboration au dialogue. Collaboration avec le Ministère des Finances, le ME, le Ministère du Plan, les groupes de réflexion.	Moyenne. Demande une gestion de données sur les étudiants, suivi. Le système de prêt sera bien plus difficile : qualifier, suivre, recouvrement.

[a] Les grades représentent le degré de blocage que la question de fond pose pour la question de processus.

Tableau 4. Exemple (hypothétique) de carte politique

Intervenant	Questions	Relation aux autres intervenants	Base d'influence
Union des étudiants du tertiaire	Frais ciblés; plans de prêt et de bourse.	Soutenue par le syndicat des enseignants. Vue de manière sceptique par les parents ruraux, les ONG, les groupes de réflexion, les économistes du Ministère des Finances.	Les parents sont des administrateurs d'Etat, des élites urbaines vocales. Les membres du syndicat sont vus comme des héros de la démocratisation. Rhétorique générale, pouvoir d'information; action de masse.
Syndicat des enseignants	Questions de salaire; opposition à la mesure de la qualité et du rendement; opposition aux initiatives voulant faire cesser la rémunération en fonction de la certification et des années d'ancienneté; une certaine opposition au raccourcissement de la formation avant l'emploi.	Soutenu par les universités, surtout les départements de pédagogie; relation ambiguë avec le ministère; soutenu par les syndicats.	Mouvement de masse; idéologique/rhétorique; Parlement.
Ministère de l'Education: Ministre	Pas très concerné par la question; pas très actif.	Relation faible avec d'autres ministères; bonne relation avec les parlementaires qui sont d'anciens enseignants.	Parlement; responsabilité juridique du fonctionnement du ministère; influence dont dispose le ministère.
Ministère de l'Education : chef de l'unité de politiques et de planification	Concerné par toutes les questions pertinentes; «réformiste.»	Bonne relation avec les économistes, le Ministère des Finances et le Ministère du Plan.	Technique, mais sinon faible; peu de connaissances des outils de rhétorique, de persuasion et de communication.
ONG	Concernées par le financement de l'éducation de base; possibilité de formules de financement créatives.	Pas très reliées au gouvernement; alliées possibles pour la compression du coût chez les économistes des finances et du plan.	Liens avec la base; efficacité perçue par les bailleurs de fonds; revendiquent démocratisation et participation.
Groupes de réflexion	Peu au courant des questions d'éducation mais esprit de «modernisation» et de «réforme» en général. Pensées claires; coïncidence de programmes avec des bailleurs de fonds puissants mais pas encore de capacité de communication persuasive.	Solide base d'influence avec de jeunes planificateurs des finances, du plan, de la banque centrale; personnes influentes auprès du Ministre des Finances.	Pensées claires ; coïncidence de programmes avec des bailleurs de fonds puissants mais pas encore de capacité de communication persuasive.

Tableau 5. Appariement des intervenants aux types d'activités et d'outils de soutien

	Activités de soutien et outils techniques				
Intervenants	**Données et SIGE**	**Analyse**	**Dialogue**	**Renforcement de la capacité institutionnelle**	**Création de réseaux**
Cabinet				Peut fournir une information sur les cadres des groupes de réflexion et les ONG de plaidoyer. Peut faire partie du conseil d'administration.	Avec le Ministère de l'Education (ME), les groupes de réflexion. Avec le Ministère des Finances, Ministère du Plan, groupes de réflexion, etc.
Ministère de l'Education	Utilisés par la politique. Réorientation à l'évaluation qualitative en milieu communautaire. Création de la demande.	Evaluation, finances de l'éducation, conception de la gouvernance, restructuration du barème salarial.	Ateliers. Utilisation du marketing social et des politiques par l'unité de planification et de politiques.	Gestion des ressources humaines liée aux barèmes salariaux, évaluation de la performance.	Avec ME, ONG de la prestation de services et du plaidoyer, groupes de réflexion.
Ministère des Finances	Liens aux dossiers du personnel.	Budgétisation et finances. Ciblage, transferts intergouverne-mentaux. Code fiscal et communautés.			
ONG		Une certaine formation générale des questions de politiques publiques.	Communication, plaidoyer, persuasion.	Développement institutionnel général.	Avec éléments réformistes dans les ministères de l'économie, groupes de réflexion.
Législature		Analyses juridiques sur des questions telles que la fonction civile, le code fiscal.		Mise en place d'une commission d'éducation.	Avec ME, ONG de la prestation de services et du plaidoyer, groupes de réflexion.

Etape 10—Mettre en place une procédure de suivi et d'évaluation

Tout ce que nous venons de dire ne concerne que le point de démarrage mais les points épineux des processus de réforme sont les suivants: (1) ils sont relativement imprévisibles et (2) contrairement aux projets d'infrastructure, «la réalité fait reculer.» L'étape la plus logique à un point donné dépend de l'effet que le processus a eu jusqu'à présent et cet effet est largement imprévisible. Aussi, dans l'Etape 10, une procédure est-elle élaborée pour suivre et évaluer le processus et pour constamment reformuler la stratégie en tenant compte de toutes les étapes susmentionnées. Le Volume 6 dans la série SRE, Evaluation du Soutien à la réforme de l'éducation, présente certaines stratégies et méthodes de suivi et d'évaluation.

Achever la conception

Une fois que toutes ces étapes ont été achevées, une stratégie relativement solide pour démarrer les activités de soutien au SRE commence à se dessiner. Deux facteurs se combinent pour produire une bonne stratégie. Le premier facteur consiste à exécuter *attentivement* le processus susmentionné et d'avoir une bonne base de connaissances sur toutes les questions concernées. Les participants doivent bien comprendre comment utiliser tous les outils et toutes les techniques (à savoir, distinguer entre le marketing social et le plaidoyer en matière de politiques) et doivent recouper tous les intervenants et comprendre les intérêts réels et rhétoriques de chacun. Le second facteur consiste à faire tout cela de manière non mécanique et avec beaucoup de sensibilité et de «flair.» Nous devrions noter que, si les deux facteurs sont nécessaires, une approche mécanique sans souplesse dégagerait de très mauvais résultats même si elle est complète et systématique. Par conséquent, il n'est pas bon de simplement suivre ces étapes. Un concepteur de projet qui ne peut pas entrer dans l'esprit de l'activité entreprise et en absorber la «théorie» ne convient probablement pas pour ce type de plan ou type de travail en général.

Conclusions

Systématiser ce qui est en désordre

Les processus de réforme des politiques ne se passent jamais dans le bon ordre. Mais même ainsi, ces processus sont compréhensibles et il est possible d'arriver à des stratégies systématiques et sérieuses soutenant ces processus grâce à des approches et outils techniques et institutionnels. Le Soutien à la réforme de l'éducation est l'une de ces stratégies systématiques—peut-être pas la seule qui est possible mais pour le moment, c'est la seule qui a été appliquée dans le détail. Elle n'est pas toujours facile et son exécution demandera aux personnes de posséder une rare combinaison (jusqu'à présent) de rationalité stratégique, de souplesse tactique et de connaissance du sujet. Et elle risque de ne pas se conformer facilement au cycle standard des projets des bailleurs de fonds. Et pourtant, les approches proposées sous le couvert du Soutien à la réforme de l'éducation offrent des moyens systématiques et réalisables permettant de soutenir ces processus en désordre de la réforme politisée.

Dans ce volume, nous avons décrit les approches stratégiques et tactiques ainsi que les outils et techniques utiles avec un détail suffisant pour que les lecteurs puissent juger par eux-mêmes si l'approche est de fait suffisamment systématique et si elle répond à leurs besoins. Ceux qui sont chargés de mettre en œuvre les processus de soutien à la réforme pourront continuer à lire les volumes restants de cette série qui décrivent les approches plus dans le détail.

Annexe A: Certains termes de jargon

Un des problèmes avec la plupart des essais des sciences sociales opposées à la rédaction dans les sciences naturelles est que le vocabulaire utilisé est le vocabulaire de tous les jours mais que le sens n'est pas le sens de tous les jours. Ce problème a deux conséquences.

Premièrement, vu que la plupart des essais des sciences sociales, de par leur nature même, doivent constamment utiliser et réutiliser les mêmes quelques mots et concepts de base mais dans des combinaisons différentes, les résultats commencent à apparaître de manière un peu «floue.» Il est difficile de suivre la subtilité du sens implicite dans les diverses combinaisons et recombinaisons des mêmes mots si l'on ne sait pas que le sens de chaque mot est très rigoureux, ou du moins différent du sens qu'il revêt dans la vie de tous les jours.

Deuxièmement, le problème peut mener à de graves conceptions erronées en général. Parfois, un énoncé semble contenir des choses évidentes et parfois, il semble être offensant mais dans les deux cas, c'est parce que le lecteur a interprété les mots dans leur sens de tous les jours plutôt que de leur donner leur signification technique. En outre, la signification technique n'est pas claire parce que les mots ont une signification de tous les jours et une signification spécifique. Par exemple, le «bien public» a un sens très spécifique dans le domaine de l'économie et des finances publiques mais il a également un sens de tous les jours qui est bien plus général. Exemple : lorsque nous disons que l'étape devrait participer au financement mais non à la fourniture de la plupart des biens publics, si c'est un bien et s'il est public alors pourquoi l'Etat ne le fournit-il pas? Ce type de confusion risque moins d'apparaître lorsque nous disons que «l'hydrate de carbone est composé d'hydrogène, de gaz carbonique et d'atomes d'oxygène» car aucun de ces mots n'a un sens de tous les jours ou alors, leur signification scientifique domine leur signification de tous les jours, même lorsque les mots sont utilisés dans la vie de tous les jours.

C'est la raison pour laquelle nous donnons certaines définitions de notre propre jargon dans cette Annexe. Nous ne pensons pas qu'il s'agit là des seules définitions possibles. Ce sont simplement celles que nous avons utilisées ici et celles qui rendent le processus entier un peu plus compréhensible. Dans l'ensemble, les définitions s'accordent avec la manière dont les économistes utilisent ces mots. Nous présentons l'Annexe pour aider les lecteurs en expliquant les termes utilisés dans la série SRE.

Atomisation. Dans la série SRE, l'atomisation est utilisée pour décrire la transition d'une situation où existe une entité importante (par exemple, un programme d'éducation nationale) à une situation où existent un certain nombre d'entités plus petites (par exemple, cadre national souple qui permet une définition de programme au niveau local).

Prise de décisions collective, prise de décisions à propos des biens collectifs ou publics et démocratie. Vu que l'Etat fournit les biens publics, soit directement soit indirectement en les finançant et vu que les ressources publiques sont déjà limitées par définition, il est important d'établir un processus permettant de déterminer le type de biens publics qui seront produits ou financés ainsi que la quantité qui le sera. C'est ce qu'on appelle *la prise de décisions concernant les biens collectifs* ou le paiement des biens collectifs. Mais la prise de décisions concernant les biens collectifs n'a pas besoin d'être collective ou démocratique. Elle peut être arbitraire, autoritaire ou traditionnelle. Par *démocratie,* nous entendons un système dans le cadre duquel les habitants touchés arrivent à jouer un rôle collectif pour déterminer ce que l'Etat produit, impose et finance. Cette signification est plus proche de la compréhension intuitive et quotidienne du terme et n'a pas besoin d'être élaborée davantage.

Toutefois, une grande confusion entoure la notion de démocratie pour le développement et de «bonne» prise de décisions. Dans ce contexte, nous ne saurons résister à un peu de débat de boulevard car cela fait partie de notre effort général. Nous trouvons surprenant qu'à la fin du 20^{e} siècle, les débats sur l'utilité de la démocratie pour le développement puissent être pris au sérieux, parfois par des personnes chargées de l'assistance technique à d'autres pays avec la naïveté d'un collégien. Bien sûr qu'il n'existe pas de corrélation unilatérale entre la démocratie et la «bonne gouvernance.» Les démocraties peuvent être paralysées et être lentes car les mécanismes de prise de décisions collective ne sont pas parfaits et parce qu'il existe des limites intrinsèques à la manière dont un processus politique (plutôt qu'un marché) peut cumuler les préférences individuelles. Une telle paralysie est source de frictions et de fragmentations et cette situation entraîne un coût très élevé. Aussi, le contrôle autoritaire et arbitraire de l'Etat peut, à *l'occasion,* entraîner de meilleurs résultats qu'un démocratie dans le sens plus étroit qu'un ensemble plus important de biens collectifs peuvent être fournis. Evidemment, cet argument ne

tient pas compte du fait qu'un grand nombre des habitants estiment la démocratie pour elle-même et ne voient pas le processus comme étant un coût. Le mot important dans la phrase précédente est le mot «à l'occasion.» Pendant des siècle, le problème était le suivant : il n'existe aucune garantie préalable nous montrant que l'arbitraire et l'autoritarisme ne mènent pas à un résultat bien pire que la démocratie. A savoir qu'il n'existe aucune manière préalable qui permet aux habitants de «choisir» et de remettre leur destin à un roi ou à un dictateur, d'où le fameux dicton de Lord Action que «le pouvoir tend à corrompre et que le pouvoir absolu corrompt absolument.»[21] (Notons la différence importante et pourtant souvent oubliée entre l'utilisation du mot «tend» dans la première phrase et non pas dans la seconde phrase.)

La démocratie est un mécanisme relativement efficace pour prévenir les catastrophes de gouvernance. Vu que la plupart des êtres humains n'aiment pas les risques en ce qui concerne les grandes décisions que l'on prend souvent une seule fois dans la vie, il est judicieux pour la plupart des êtres humains de choisir la démocratie lorsqu'ils en ont l'occasion. Cependant, la démocratie elle-même peut également être jugée comme un instrument et l'histoire humaine nous présente des cas où la population a remis les pouvoirs dictatoriaux aux dirigeants suite à la paralysie engendrée par les gouvernements démocratiques. Il est impossible d'arriver à des conclusions génériques sauf pour dire qu'une démocratie est source d'assurance et de moyens relativement efficaces permettant à un dirigeant de découvrir quelles sont les préférences de la population. Peu de démocraties ont produit des gouvernements qui seraient en mesure de «livrer les biens» dans les mêmes circonstances que, disons, à Singapour dans les années 60 aux années 90 sous Lee Kwan Yu, de la Prusse sous Frédéric le Grand, de la Turquie sous Atatürk ou de la France sous Richelieu et ensuite, Louis XIV. Par contre, très peu de démocraties sont tombées aussi bas que les régimes d'Idi Amin, de Mobutu, de Bokassa, de Trujillo et des milliers d'autres. Statistiquement, pour chaque dictateur autoritaire relativement éclairé (par exemple, Lee Kwan Yu et, dans une mesure nettement moindre, Pinochet), il existe des centaines de despotes ineptes, violents et peu éclairés (Marcos, Galtieri, Trujillo, Somoza, Bokassa, Amin, Traore, Mengistu, etc.—les

[21]De plus, tel que le note Eric Hoffer : "Ceux qui possèdent le pouvoir absolu ne peuvent que prophétiser et faire en sorte que leurs prophéties s'accomplissent. Mais ils peuvent également mentir et faire en sorte que leurs mensonges revêtent l'aspect de la vérité."

lecteurs qui ont vécu dans le tiers-monde ont une probabilité supérieure à 90% d'avoir vécu sous les ordres d'un tel despote cleptocratique). Vu que le manque de compétences et la cruauté deviennent de plus en plus importants au fur et à mesure qu'avance le règne de ces despotes, on ne peut pas décider au préalable de la manière dont ils vont se comporter. (Un cas triste est ce que l'on pourrait appeler les régimes fondés sur le «romantisme dictatorial inepte» ou du moins ceux qui ont commencé de cette manière, par exemple, ceux de Nyerere, Kaunda et, dans une mesure nettement moindre, Mugabe). De plus, un grand nombre de Lee Kwan Yu ont décidé que, s'il était un bon dirigeant, son fils le serait également alors que son fils ressemblait davantage à Mobutu qu'à son père. En bref, on a raconté bien des choses erronées sur la démocratie. Les pays industrialisés qui insistent sur la démocratisation dans le monde en développement effectuent dans l'ensemble une «bonne» activité, surtout si elle s'accompagne d'assistance technique qui tend à vérifier que la démocratisation n'entraîne pas paralysie et friction.

Ce penchant pour la démocratie ne signifie pas qu'en Afrique, par exemple, il faudrait insister sur la démocratie de style occidental en essayant de promouvoir les mêmes institutions et règles qui sont pratiquées à l'Ouest. A l'évidence, le modèle de démocratie avec plusieurs parties de l'Occident (ou pire, le modèle américain[22]) risque de ne pas être approprié dans tous les cas, surtout au vu des tendances de tribalisme et de factions ethniques. Mais les dictateurs assoiffés de pouvoir et leurs disciples vont lutter contre le tribalisme et l'esprit de faction afin de montrer à leur peuple et les bailleurs de fonds de l'Occident qu'il faut une «main de fer.» Toutefois, il n'est pas évident que telle n'est pas la situation au Kenya avec Daniel Arap Moi. Et «une main de fer,» parce qu'elle prendra inévitablement partie pour les uns ou les autres, pourrait en elle-même aggraver le tribalisme et la haine ethnique. Aussi, la direction de la causalité n'est-elle pas aussi simple que le suggèrent un grand nombre de ceux qui s'opposent à la démocratisation. Il serait sage de conclure que nous ne connaissons pas la vérité ultime de ces questions mais que les changements progressifs sont nécessaires vers la démocratisation et la participation et que la recherche de modèles non occidentaux mais démocratiques qui sont appropriés pour l'Afrique aideront dans le long terme et que le développement est un processus forcément à long terme.

Conditionnalité. Cherchant à pousser les pays hôtes à réaliser des réformes particulières, les bailleurs de fonds ont parfois demandé que les gouvernements de ces pays «arrivent» à des niveaux donnés de certains indicateurs (par exemple, faibles ratios élève à enseignant, taux de scolarisation plus élevés, accroissement de 5% du budget de l'éducation primaire) en tant que condition pour débourser des tranches de fonds supplémentaires. La conditionnalité s'applique à ce phénomène.

Endogène/exogène. Ces termes sont utilisés en économie et en anthropologie. Dans le contexte du pays hôte, nous utilisons le terme *endogène* pour décrire quelque chose (dans ce cas, un ensemble de réformes) qui provient de l'intérieur du pays hôte. Le terme *exogène* est utilisé pour décrire quelque chose qui provient de l'extérieur du pays hôte. Dans un pays hôte, une intervention exogène est une intervention qui est imposée, disons, par le centre. Une solution endogène est une solution qui est formulée par la communauté elle-même.

Groupe de réflexion. Les groupes de réflexion ont une tendance à être des cercles fermés d'élites dirigeantes qui renforcent leurs propres idées à l'échelle interne, faisant qu'il est difficile de vérifier si ces idées sont proches ou non de la réalité. Aussi, les politiques élaborées risquent-elles de se démarquer de cette réalité. Les antidotes possibles sont la démocratie participative et la responsabilisation.

Niveau local. Ce terme concerne cette partie du système d'éducation qui part du niveau du district jusqu'aux écoles et aux communautés dont les écoles font partie.

Panacée. Un grand nombre de réformistes pensent qu'il existe une sorte de *panacée* permettant un réforme durable. Par exemple, certains croient qu'il suffit de changer le programme scolaire et les enfants apprendront davantage. D'autres pensent que des enseignants bien formés auront des élèves qui apprennent davantage. D'autres encore pensent que les normes de classe mondiale susciteront les changements nécessaires pour faciliter un plus grand apprentissage des enfants. Ces interventions messianiques sont appelées panacées.

[22]Nous disons "pire" non pas parce que le modèle américain peut être particulièrement inapproprié mais simplement parce qu'il est tellement particulier. Aussi, le fait de fonder son raisonnement sur le modèle américain peut probablement aveugler celui qui est à la recherche de modèles démocratiques appropriés localement.

Politiques. Nous avons une définition assez rigoureuse et étroite. Par *politiques,* nous entendons l'ensemble des règles et mécanismes qui contrôlent la relation entre le polis (au départ l'état-ville grec) et les citoyens. C'est-à-dire que la politique est l'ensemble de procédures, règles et mécanismes d'affectation qui déterminent la relation entre l'Etat et les citoyens. Aussi, aux termes de cette compréhension très étroite, les questions internes à l'Etat ne relèvent pas des politiques mais de l'administration publique, à moins qu'elles n'affectent explicitement et directement la relation entre polis et les citoyens. Par exemple, la décision de faire payer dans les écoles publiques ou la décision concernant la langue de l'instruction est une décision de politiques. Par contre, la décision de savoir s'il faut rattacher directement le système d'information en gestion au cabinet du ministre ou si ce système doit être placé dans le bureau du directeur de la planification ou encore s'il faut installer la cafétéria du ministère au troisième ou au cinquième étage est une question d'administration (publique) et non pas une question de politiques. A l'évidence, les définitions ne peuvent pas toujours être appliquées à la lettre car un grand nombre des décisions administratives ont un impact direct sur les relations de polis avec les habitants. De même, dans notre jargon, une personne ne peut pas avoir une politique d'achat de Toyota plutôt que de Nissan et les entreprises privées n'ont pas de politiques, même si elles utilisent le mot: là aussi, nous employons une définition très étroite et spécifique de ce terme. Ce n'est pas la seule possible mais c'est la seule qui est conforme à tout ce que nous avons à dire ici.

Changement des politiques et réforme des politiques. Par *changement des politiques,* nous entendons un changement structurel, un changement dans les règles d'affectation et dans la relation entre polis et les citoyens. Par conséquent, la majoration des salaires des enseignants à une occasion particulière n'est-elle pas un changement de politiques. Changer la manière dont les salaires sont déterminés, par exemple, accroissement annuel en fonction de l'indice des prix à la consommation ou salaires déterminés par les forces du marché seraient deux exemples de changement de politiques. La dévaluation de la monnaie nationale n'est pas un changement de politiques. Par contre, axer le taux de change sur le marché plutôt que sur la Banque centrale est un changement de politiques. Accroître les frais de scolarité à l'université d'un montant arbitraire n'est pas un changement de politiques. Par contre, l'adoption de frais scolaires là où il n'en existait pas avant ou décider que les frais de

scolarité augmenteront de sorte à assumer 30% des coûts universitaires est un changement de politiques. La *réforme de politiques* est un ensemble de changements de politiques plus ou moins constants entre eux et plus ou moins réalisés simultanément. Elle concerne également le processus permettant de susciter de tels changements. Cela semble une distinction bien «floue» mais elle est essentielle pour comprendre l'impact de la conditionnalité, de la pérennisation des institutions crées par des bailleurs de fonds qui sont supposés s'engager dans la réforme de politiques, etc.

Economie politique. Ce sont les volumes rédigés à propos de l'économie politique. Le terme utilisé dans la série SRE concerne les relations politiques et économiques combinées (à savoir, pouvoir) qui existent dans les groupes d'intérêt qui, à leur tour, concernent les questions spécifiques.

Problèmes entre le principal et l'agent. Chaque fois que quelqu'un (un principal) recrute quelqu'un d'autre (un agent) pour faire quelque chose, il existe un problème de contrôle car les motivations du principal sont d'obtenir autant que possible de l'agent et la motivation de l'agent est d'être payé autant que possible et d'en faire le moins possible. A l'évidence, il existe des nuances. Par exemple, lorsque l'agent souhaite une relation dans le long terme avec le principal, alors la motivation à court terme consistera à fournir un service raisonnable mais, en général, le principal (acquéreur) et l'agent (prestataire) ont des motivations différentes. Si l'on ajoute maintenant une troisième partie, le client (l'entité pour laquelle le bien ou le service est fourni), alors le problème de contrôle est encore plus complexe. A l'évidence, il existe des avantages au recrutement des agents: leur spécialisation les rend souvent plus efficaces. Le fait de savoir si les agents sont recrutés ou si la fonction est internalisée de sorte à ce que le principal et l'agent coïncident est une question importante pour savoir si l'Etat finance uniquement ou s'il finance et fournit des services. C'est également le pivot d'une grande partie du débat de la privatisation (voir Donahue, 1989). La décision devrait aller en faveur des fonctions visant à internaliser (ou à nationaliser) pour lesquels les avantages économiques de la spécialisation et les avantages politiques / bureaucratiques consistant à disposer de la fonction dans un contexte proche dépassent les coûts contractuels et bureaucratiques du contrôle et de la supervision. Et cette restructuration, à son tour, concerne la spécification des contrats pour le bien en question, le caractère mesurable et la spécificité

préalable de la qualité et de la quantité du bien devant être fourni, l'existence de multiples fournisseurs, etc. Notons que cette situation ne s'applique qu'aux véritables biens publics dans le sens strictement défini ci-dessus. Nationaliser une industrie ou une usine qui ne produit pas des biens publics est rarement une bonne idée, sauf à des fins politiques ou populistes. A savoir qu'une nationalisation d'une industrie qui produit des biens privés (ciment, chaussures, habits, nourritures, etc.—la plupart des choses en fait) sur la justification principal-agent est une bonne idée uniquement d'un point de vue privé — cela bénéficie aux syndicats, aux bureaucrates et aux politiques, aux dépens de la nation.

Principe de la filiale/antenne. Dans le cadre de ce principe, l'autorité nécessaire pour mener à bien une fonction particulière est déléguée au niveau le plus faible du gouvernement (par exemple, le gouvernement municipal) qui est en mesure d'exécuter cette fonction le plus efficacement possible.

Modèle de production-fonction. Une fonction de production est une relation mathématique qui fait le tracé des intrants jusqu'aux résultats. Très utilisées en agriculture—où, par exemple, les stations d'essais peuvent indiquer aux exploitants agricoles qu'un certain mélange d'intrants (par exemple 50 kg / ha d'azote, 35 kg / ha de phosphore, 20 kg / ha de chaux, etc.) permettront d'obtenir 2 000 kg / ha de maïs, les fonctions de production ont été utilisées en éducation pour quantifier un intrant optimal pour les résultats scolaires. Mais les enfants ne sont pas du maïs et l'éducation n'est pas aussi simple que l'agriculture et, par conséquent, les fonctions de production dans l'éducation sont de valeur limitée.

«Fournitures» versus «finances». Il est possible d'indiquer d'une part que, pour la vaste majorité des biens publics, l'Etat est responsable de financer le bien en utilisant ses pouvoirs d'imposition et de subvention afin de diriger le comportement des citoyens qui aligne les incitations ou internalise les externalités. Mais par ailleurs, il n'y a que peu de justification pour l'Etat à fournir directement le bien en question dans les entreprises publiques ou alors d'interdire directement ou de réglementer la production de «mauvais» publics. Dans ce cas, l'utilisation des mécanismes de finances par l'Etat suffit pour susciter un comportement des citoyens qui est «correct» du point de vue du bien public et qui est très efficace. Dans tous les cas, quelle que soit l'opinion face à cette question, il est

important de distinguer la fonction «finances» de l'Etat de sa fonction «fourniture.» Cette dernière fonction signifie que l'Etat assume une fonction dans des entreprises publiques, soit avec de l'argent privé (comme NASA, partiellement, et le Service des Postes aux Etats-Unis, presque entièrement) ou avec de l'argent public (la défense, la police et les forces judiciaires). La fonction des «finances» signifie que l'Etat paye pour quelque chose, qu'il fournisse ce bien ou assume la fonction elle-même (l'éducation publique, dans la plupart des cas) ou qu'une tierce partie en soit chargée (bons alimentaires, écoles de charte, une grande partie de l'aide étrangère américaine). Enfin, notons que dans les cas où l'Etat «finance» mais ne «fournit» pas, le fournisseur peut être le secteur privé ou une autre branche de l'Etat. Aussi, l'Etat central peut financer la prestation de l'éducation par les municipalités lorsque celles-ci agissent comme agents de l'Etat central. Le mérite de tous ces choix devrait être déterminé sur des bases techniques et en fonction de l'information plutôt que de l'histoire, du romantisme ou des groupes politiques. La distinction-clé ou le critère de mérite technique concerne les problèmes principal-agent.

Bien public. Ce jargon est à la source d'une confusion interminable et inutile. Le plus souvent, l'utilisation de tous les jours insiste davantage sur le «bien» que sur le «public.» Est-ce que l'enseignement universitaire est un bien public? Dans le sens où c'est un «bien» et que sa pratique met en rapport les personnes entre elles, c'est bien évidemment un «bien public» et c'est la manière dont la plupart des gens l'envisagent. Mais tel n'est plus le cas s'il est véritablement «public» tel que nous sommes sur le point de définir ce terme. Lorsque nous nous concentrons sur l'aspect public, l'utilisation quotidienne suppose que tout ce qui a un impact sur les autres est un bien «public.» En outre, il y a généralement un ton moraliste dans cette façon de voir les choses. Par conséquent, la médecine curative est vue comme un bien public car les médecins ont à l'évidence un impact sur les autres et, dans la plupart des cas, un «bon» impact (du moins ont l'espère !). Mais notons que, dans cette conception, presque tout devient un bien public: la couture, l'agriculture, etc. Par conséquent, la nourriture, puisqu'elle accroît la capacité qu'ont certaines personnes de travailler pour d'autres, pourrait être vue comme un bien public. Toutefois, une définition rigoureuse nous indique qu'un bien public est un bien dont les bénéfices ou les coûts—au niveau auquel un mécanisme de marché pur les fournirait—dépassent ceux que les personnes privées *peuvent* ou demandent

effectivement lors de l'opération normale des transactions privées sur un marché. Dans les cas où les *coûts* peuvent être internalisés, une trop grande partie des biens sont produits (pollution); et dans les cas où les bénéfices sont externalisés, trop peu est produit (éducation). Dans un marché normal, ce déséquilibre de la production ne peut pas arriver. Les consommateurs payants pour la dernière unité alimentaire produite par un exploitant agricole couvrent à peine son coût de production et un taux moyen de profit et, partant, à cette marge, les coûts et les avantages sont égaux pour la société. Il n'y a pas moyen d'améliorer cette répartition—la société est un type d'optimum. Mais lorsque ce système s'effondre, parfois parce que les biens en question ne peuvent pas être écoulés (par exemple, comment le marché peut-il écouler la capacité accrue de s'engager dans une action collective que fournit l'éducation primaire ou la baisse de la mortalité des petits enfants d'autres personnes réalisée parce que, moi, je paye pour éduquer mon enfant?[23]) ou encore parce qu'un monopole contrôle le marché.

Une fonction de l'Etat consiste à intervenir et à imposer les biens avec des *coûts externes* pour forcer les producteurs à internaliser leurs coûts et pour subventionner les choses avec des *bénéfices externes* afin que les consommateurs ou les producteurs réalisent la véritable signification des signaux qu'ils recevraient du marché si celui-ci était parfait. Aussi, ni l'étude ni la pratique d'une médecine curative typique ni d'une bonne nutrition n'est-elle un bien public. Si moi, en tant que médecin, permet à quelqu'un de mieux travailler ou de vivre une meilleure vie, si cette personne a un salaire plus élevé ou simplement est plus heureuse alors, elle est en mesure et prête à me payer pour ce service. Les bénéfices sociaux peuvent être entièrement saisis par le biais des transactions avec des personnes privées. Lorsque c'est faisable, la solution est généralement préférable à l'action publique car les gouvernements ne peuvent presque jamais acquérir une information suffisante pour cumuler parfaitement les préférences individuelles, Même s'ils le peuvent, ils n'ont pas de méthode pour le faire, même dans une démocratie. Par ailleurs, du moins dans certaines circonstances, les marchés *peuvent* combiner parfaitement les préférences et, souvent, le font presque même lorsque les conditions ne sont pas parfaites.

[23]La recherche montre qu'il existe une corrélation indirecte entre les niveaux d'éducation et la mortalité infantile. A savoir, à des niveaux moyens d'éducation primaire—surtout chez les femmes—la mortalité infantile diminue.

Mais il existe un grand nombre de cas où les avantages ne peuvent pas être saisis par le biais des transactions des individus et cela pour toute une série de raisons, tel que nous venons de le voir. Ce sont là les vrais biens publics. Les médecins qui se consacrent à la santé préventive et publique réalisent un bien public car il n'est pas possible, soit du point de vue technique, soit du point de vue de la nature humaine, de faire payer chaque personne pour la part de ces avantages dans la prévention d'une épidémie ou d'une maladie contagieuse. Tout le monde s'attend à ce que chacun paye de sorte à bénéficier soi-même et rien ne serait réalisé. Cela explique le paiement *obligatoire* à l'Etat. Les études de l'éducation primaire sont un bien public de certaine manière car nous ne pouvons pas saisir tous les avantages (à savoir, la réduction de la mortalité des petits-enfants de mon voisin—il n'y a pas de compromis) de l'éducation que nous achèterions dans un marché de formation privée. Mais la plupart de l'éducation universitaire, technique et professionnelle est un bien privé car notre formation nous permet de mieux nous vendre et nous donne peu de caractéristiques comportementales «génériques» qui bénéficient à toute la société et que nous ne pouvons pas recouvrer. (Bien sûr, il existe certains bénéfices même pour l'éducation universitaire, pour maintes raisons complexes mais, dans la plupart des branches, ils paraissent plus petits en tant que proportion du bénéfice total que pour l'éducation de base.)

Certaines personnes font l'erreur de penser que la formation qui servira par la suite un bien public devrait elle-même être traitée comme un bien public. Par conséquent, elles pensent que la formation de la médecine préventive ou des soins infirmiers fondamentaux devrait être un bien public et subventionné différemment que la formation en matière de médecine régulière et curative. Elles pensent également que la formation primaire devrait être subventionnée. Il existe une certaine vérité dans tout cela mais c'est un moyen peu judicieux d'arriver au but. Il vaut mieux que les médecins et les enseignants reçoivent des salaires dans leur propre secteur qui reflètent véritablement leur valeur pour la société et ensuite, qu'ils payent pour leur formation, de la même manière que tous les autres payent pour leur formation. C'est là la solution idéale bien sûr. Dans la réalité, il y a souvent des compromis et des solutions moins bonnes car, pendant que nous attendons le système idéal et pour que les politiciens et les bureaucrates puissent le comprendre, les enfants risquent d'être dans la rue.

Repousser. Nous utilisons ce terme pour décrire la résistance que rencontre les réformes quand elles commencent à se déployer dans le contexte éducatif plus général. Cette résistance peut venir de groupes d'intérêt qui sont menacés par la réforme, d'enseignants qui ne la comprennent pas ou d'une bureaucratie qui ne veut pas faire les choses autrement. Le terme vise à créer une image de ceux qui poussent la réforme dans une direction et qui rencontrent des éléments du contexte qui, pour une raison ou pour une autre, repoussent ce bloc dans la direction opposée. Dans ce sens, repousser est synonyme de friction.

Recherche de rente. C'est un terme économique qui décrit le processus par le biais duquel les gens cherchent à obtenir les faveurs du gouvernement pour avoir des revenus accrus. Exemple de recherche de rente : la compétition pour obtenir des privilèges de monopole tels qu'une concession pour les routes de transport ou le service téléphonique. Dans la série SRE, la signification est plus limitée. Elle décrit la situation où certains intervenants utilisent des ressources qui devraient être dépensées pour le développement de l'éducation afin de renforcer leurs propres positions au sein de la réforme plus générale de l'éducation.

Expansion. La série SRE note qu'une bonne pratique éducative peut se trouver partout. L'ironie, c'est qu'elle ne se trouve pas partout. Qu'elle soit le résultat d'un enseignant éclairé, d'un bon principal ou d'une communauté progressive, la réforme de l'éducation n'existe que dans quelques poches isolées. Voyons, à titre d'exemple, le mouvement de réforme scolaire aux Etats-Unis. Après 15 ans d'intenses activités de réforme scolaire, moins de 3% des écoles américaines ont été touchées par la réforme. Cette réforme de l'éducation ne semble pas sortir de ces poches pour devenir la norme nationale. L'expansion signifie que l'on prend la réforme scolaire pour l'étendre au-delà des petites poches où elle existe actuellement et pour en faire la norme nationale d'un pays.

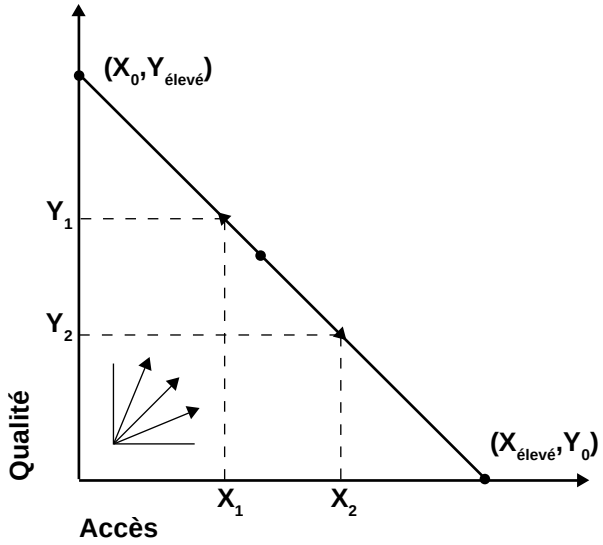
Partie concernée. Tout au long de la série SRE, le terme *partie concernée* est utilisé pour décrire toutes les personnes qui sont concernées par ce qui se passe dans le secteur de l'éducation. Par conséquent, les enseignants, les parents, les étudiants, les représentants officiels du gouvernement, la bureaucratie et la communauté des affaires entrent dans la catégorie des parties concernées.

L'Etat. Par *Etat,* nous entendons les institutions d'une société, à savoir les structures sociales liées entre elles qui coordonnent les questions d'intérêt collectif ou public via l'imposition (tribu) et qui ont le monopole de l'utilisation légitime, systémique et relativement illimitée de violence de la part d'étrangers les uns avec les autres. L'Etat n'est pas une organisation volontaire. Il s'agit de l'organisation non volontaire finale car, si vous ne payez votre tribu par le biais des impôts, elle peut vous priver de votre liberté et peut imposer des amendes et, dans certains cas, peut vous priver légalement de votre vie. C'est le seul cas de société qui a le pouvoir légitime d'entrer en guerre avec d'autres sociétés et, partant, de priver de la vie ceux sur lesquels il a un contrôle. L'Etat peut avoir des manifestations régionales et locales mais le plus on se rapproche du local, le moins l'organisation ressemble à l'Etat et le plus elle ressemble à des organisations volontaires. Une des grandes caractéristiques de l'Etat, c'est qu'il s'agit de la seule organisation capable de lever des impôts car les impôts sont par définition non volontaires et payés, dans la plupart des situations, uniquement au vu de la menace implicite de violence et de prise de la liberté de la part de l'Etat. (Plus la société est «civilisée,» plus une telle menace est implicite et non utilisée. Mais cela n'en reste pas moins la base finale de tout système d'imposition.) Si nous revenons à présent aux organisations volontaires, un club qui se gouverne lui-même et auquel on appartient en payant une contribution pour le bien collectif comporte certaines des caractéristiques de l'Etat mais il ne peut pas forcer les personnes à se joindre. Par contre, les citoyens n'ont pas le choix en ce qui concerne le tribu à payer à l'Etat. Ces clubs ressemblent à des gouvernements locaux municipaux qui sont vus comme des extensions de l'Etat. L'Etat n'est pas la même chose que le *gouvernement* et c'est une source commune de confusion, de mauvaises réflexions et de politiques peu judicieuses. Le *gouvernement* est l'ensemble spécifique d'intervenants ou de partis qui contrôlent l'Etat à un moment donné. Par conséquent, on peut avoir un solide gouvernement responsable d'un Etat faible. On peut avoir des politiques gouvernementales et pas de politiques étatiques. Nous utilisons le terme «secteur public» de manière plus ou moins interchangeable avec le terme «Etat» mais au sens rigoureux, le «secteur public» devrait vraiment correspondre plus exactement à la branche exécutive d'un Etat, là où de telles distinctions existent.

Questions de fond et questions de processus. Au sein du secteur de l'éducation, la liste des questions de fond recouperait les taux élevés de redoublement, les coûts unitaires élevés, les mauvais flux d'information et la mauvaise qualité. Les questions de processus concernent le manque de capacité au sein du Ministère de l'Education pour s'attaquer aux taux élevés de redoublement, pour se donner une économie politique qui empêche certains coûts unitaires élevés et un corps enseignant qui n'est pas équipé pour un véritable apprentissage dans la salle de classe. Les questions de fond et les questions de processus sont liées entre elles puisque ces dernières interviennent chaque fois que l'on essaie de changer les premières.

Frontières de compromis/frontières de politiques. La science social utilise souvent un simple graphique pour montrer les compromis entre deux facteurs tels que la qualité et l'accès. Par exemple, l'axe x dénote l'accès et l'axe y dénote la qualité—et, en supposant un budget fixe—la courbe de compromis est la droite qui connecte les points (x_0, $y_{élevé}$) et ($x_{élevé}$, y_0).Les coordonnées des divers points de la courbe démontrent que l'augmentation de l'accès diminue la qualité et vice versa. Un tel diagramme permet aux décideurs de choisir une option à un point donné de la courbe. Elle permet également de voir où les points sont en relation sur la courbe. Dans un grand nombre de pays, un compromis doit être fait puisque les parties concernées sont à l'intérieur de la courbe de compromis (la courbe est également parfois appelée le compromis de la frontière de politiques). Dans ce cas, tout ce qu'il faut faire est de déplacer dans l'angle de 90° indiqué à l'intérieur de la Figure A-1.

Figure A-1. Exemple de courbe de compromis



Deuxième partie—Bibliographie

Adams, Patricia. 1992. "The World Bank and the IMF in Sub-Saharan Africa: Undermining Development and Environmental Sustainability." *Journal of International Affairs 46* (1): 97-117.

Adler, M.J. 1982. *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto.* New York: MacMillan.

African American Labor Center, AFL-CIO. 1993. *Conditionality for the Defense of Worker Rights in Africa.* Compte rendu du Forum du Centre de la main-d'œuvre africain-américaine, San Francisco, Californie, octobre 1993.

African Voices: A Newsletter on Democratization and Governance in Africa. 1994 et 1995. Divers articles, disponibles sur le site gopher de l'USAID: 3(1) Printemps 1994, 3(2) Eté 1994, 3(3) Automne/Hiver 1995/95, 4(1) Printemps 1995.

Alinsky, S.D. 1989. *Rules for Radicals.* New York: Vintage Books/Random House.

Allen, R. 1989. *Effectiveness and Economic Development Impact of Policy-Based Cash-Transfer Programs: The Case of Jamaica.* Etude spéciale d'évaluation de l'USAID No. 62. Washington, DC: Centre pour l'information et l'évaluation du développement, USAID.

Allison, Adrienne et James A. Macinko. 1993. *PVOs and NGOs: Promotion of Democracy and Health.* Rapport préparé sous les auspices du Projet des données pour la prise de décisions (DDM). Boston, Massachusetts: Ecole Harvard de santé publique.

Altman, John et Ed Petkus, Jr. 1994. "Toward a Stakeholder-Based Policy Process: An Application of the Social Marketing Perspective to Environmental Policy Development." *Policy Sciences 27* (1): 37-51.

Andreasen, Alan R. 1995. *Marketing Social Change: Changing Behavior to Promote Health, Social Development, and the Environment.* San Francisco, Californie: Jossey-Bass.

Argyris, Chris. 1993. *Knowledge for Action.* San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, Chris et D.A. Schön. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective.* Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Ascher, William et Robert Healy. 1990. *Natural Resource Policymaking in Developing Countries: Environment, Economic Growth, and Income Distribution.* Durham, Caroline du Nord: Duke University Press.

Askew, Ian et A.R. Khan. 1990. "Community Participation in National Family Planning Programs: Some Organizational Issues." *Studies in Family Planning 21* (3): 127-142.

Associates in Rural Development, Inc. (ARD). 1992. *Decentralization and Local Autonomy: Conditions for Achieving Sustainable Natural Resource Management.* Washington DC: USAID/AFR/ARTS/FARA. Décembre.

Atherton, Joan S., Daniel Devine, Curt Grimm, Jill Harmsworth et Paul Nelson. 1992. *Local Participation in the Design and Implementation of DFA Programs: Some Lessons from the Field.* Washington, DC: USAID, Bureau Afrique. Novembre.

Bagayoko, Mamadou et J. Hittenberger. 1994. "Education Policy Formation in Mali: As a Response to Social Crisis." In D. Evans, ed., *Education Policy Formation in Africa: A Comparative Study of Five Countries* (pp. 183-203). Document technique No. 12. Washington, DC: USAID, Bureau Afrique, Office d'anlyse, de recherche et de soutien technique.

Baker, J. et Margaret Grosh. 1994. *Measuring the Effects of Geographic Targeting on Poverty Reduction.* Living Standards Measurement Survey (LSMS) Document de travail 99. Washington, DC: Banque mondiale.

Banque mondiale. 1988. Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization and Expansion. Washington, DC: Banque mondiale.

Banque mondiale. 1992. *Indonesia: Public Expenditures, Prices, and The Poor.* Document de mission résidente de la Banque mondiale. Washington, DC: Banque mondiale. Mimeo.

Banque mondiale. 1993. *Getting Results: The World Bank's Agenda for Improving Development Effectiveness.* Washington, DC: Banque mondiale.

Banque mondiale. 1995a. *Mainstreaming Stakeholder Participation in the Africa Region of the World Bank.* Plan de participation de la région Afrique, exercice fiscal 1996-98. Mimeo. Washington, DC: Département technique Afrique, Banque mondiale.

Banque mondiale. 1995b. *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review.* Washington, DC: Banque mondiale.

Barth, R.S. 1990. *Improving Schools from Within: Teachers, Parents, and Principals Can Make the Difference.* San Francisco, Californie: Jossey-Bass.

Bates, Robert H. 1991. "A Critique by Political Scientists." In Gerald M. Meier, ed., *Politics and Policy Making in Developing Countries: Perspectives on the New Political Economy* (pp. 261-272). San Francisco, Californie: Centre international pour la croissance économique.

Bates, Robert H. et Anne Krueger. 1993. *Political and Economic Interactions in Economic Policy Reform: Evidence from Eight Countries.* Cambridge, Massachusetts: Blackwell.

Baum, Warren et Stokes Tolbert. 1985. *Investing in Development.* New York: Oxford University Press; publié pour la Banque mondiale.

Beare, H., B.J. Caldwell et R.H. Millikan. 1989. *Creating an Excellent School: Some New Management Techniques.* New York: Routledge.

Beets, Willem. 1996. "Decision-Making in Third World Agriculture." *Interpaks Digest 4* (1). (Urbana, Illinois: Université de l'Illinois, Office de l'agriculture internationale.) Disponible sur le site gopher://cesgopher.ag.unic.edu/00/INTERPAKS.

Behrman, Jere R. 1989. "The Simple Analytics of Contraceptive Social Marketing." *World Development 17* (10): 1499-1522.

Benham, Maenette K.P. et Ronald H. Heck. 1994. "Political Culture and Policy in a State-Controlled Educational System: The Case of Educational Policies in Hawai'i." *Educational Administration Quarterly 30* (4): 419-450.

Benveniste, G. 1989. *Mastering the Politics of Planning.* San Francisco, Californie: Jossey-Bass.

Berg, Elliott. 1991. "Comments on the Design and Implementation of Conditionality." In Vinod Thomas, Dailami Chibber, and Jaime de Melo, eds., *Restructuring Economies in Distress: Policy Reforms and the World Bank* (pp. 215-221). New York: Oxford University Press.

Berg and Associates. 1990. *Adjustment Postponed: Economic Policy Reform in Senegal in the 1980s.* Alexandria, Virginie: Berg and Associates; et Washington, DC: Development Associates, Inc.

Bostrom, Robert. 1983. *Persuasion.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Bowles, W. Donald. 1989. *Approaches to Policy-Based Nonproject Assistance.* Working Paper No. 125. Washington, DC: Bureau pour la coordination des programmes et politiques, USAID.

Boyer, E.L. 1991. *Ready to Learn: A Mandate for the Nation.* Lawrenceville, New Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Disponible auprès de Princeton University Press.

Boyer, E.L. 1992. *School Choice. A Special Report.* Princeton, New Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Bratton, Michael. 1990. "Nongovernmental Organizations in Africa: Can They Influence Public Policy?" *Development and Change 21* (1): 87-118. (Londres: SAGE.)

Brineman, Elena. Non daté. "Notes on LAC NPA Workshop." Washington, DC: USAID. Mimeo.

Brinkerhoff, Derick. 1994. *Using Workshops for Strategic Management of Policy Reform.* Projet sur la mise en place du changement en matière de politiques (IPC), Note technique No. 6. Washington, DC: Management Systems International.

Brinkerhoff, Derick. 1995. *Technical Cooperation for Capacity-Building in Strategic Policy Management in Developing Countries.* Document présenté à la 56e Conférence nationale de l'American Society for Public Administration (ASPA), 22-26 juillet 1995. Washington, DC: Management Systems International, Projet sur la mise en place du changement en matière de politiques (IPC). Mimeo.

Brinkerhoff, Derick et Arthur Goldsmith. 1992. "Promoting the Sustainability of Development Institutions: A Framework for Strategy." *World Development 20* (3).

Brinkerhoff, Derick et Nicolas Kulibaba. 1994. *Perspectives on Participation in Economic Policy Reform in Africa.* Projet sur la mise en place du changement en matière de politiques (IPC), Document de travail No. 4. Washington, DC: Management Systems International.

Brooks, Frederick. 1975. *The Mythical Man-Month: Essays on Software Engineering.* Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Brown, David L. et David C. Korten. 1991. “Working More Effectively with NGOs.” IDR Reports Series, Volume 8, No. 1. Boston, MA: Institut de recherche du développement.

Brown, Rexford G. 1993. *Schools of Thought.* San Francisco, Californie: Jossey-Bass.

Bryant, Coralie et Louise White. 1982. *Managing Development in the Third World.* Boulder, Colorado: Westview Press.

Bryson, John. 1988. *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations.* San Francisco: Jossey Bass.

Caiden, N. et A. Wildavsky. 1990. *Planning and Budgeting in Poor Countries.* New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.

Caldwell, L.K. 1988. *The Administrative Theories of Hamilton and Jefferson* (2nd ed.). New York: Holmes & Meier.

Castañeda, Tarsicio. 1992. *Combating Poverty: Innovative Social Reforms in Chile During the 1980s.* San Francisco: Institute for Contemporary Studies Press.

Center for Development Information and Evaluation (CDIE). 1989. *Effectiveness and Economic Development Impact of Policy-Based Cash Transfer Programs: The Case of Honduras.* A.I.D. Evaluation Highlights, No. 3. Washington, DC: CDIE, USAID.

Centre pour les activités de développement et de population (CEDPA). 1995. *Cairo, Beijing, and Beyond: A Handbook on Advocacy for Women Leaders.* Washington, DC: CEDPA.

Chambers, R. 1985. *Managing Rural Development: Ideas and Experience from East Africa.* West Hartford, Connecticut: Kumarian Press.

Chapman, D. 1990. “The Role of Education Management Information Systems in Improving Educational Quality.” In David Chapman and C. Carrier, eds., *Improving Educational Quality: A Global Perspective.* Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Chapman, D., and M. Dhungana. 1991. “Education Data Quality in Nepal.” *Evaluation and Program Review 14* (4): 307-318.

Chapman, D., and Lars Mählck. 1993. “Linking Data to Action.” In David Chapman and Lars Mählck, eds., *From Data to Action: Information Systems in Educational Planning*. Oxford, Angleterre : Pergamon Press; et Paris: Institut international pour la planification de l’éducation, UNESCO.

Chesterfield, Ray. 1992. *Basic Education: Review of Experience.* Publication préparée pour le Projet USAID des services techniques d’éducation et de ressources humaines (EHRTS) de l’Amérique latine et des Caraïbes, dans le cadre d’un contrat de sous-traitance de l’Académie pour le développement de l’éducation. Washington, DC: USAID.

Chole, Eshetu et Abdul Mohammed. 1992. *Linking Grassroots Organizations and Research Institutions in Africa.* Un programme de recherche et de plaidoyer pour les ONG africaines en afrique australe et de l’Est. Documents synthétiques pour le séminaire PIP financé par MWENGO. Washington, DC: USAID/AFR/ONI.

Chubb, J.E. et T.M. Moe. 1990. *Politics, Markets, and America's Schools.* Washington, DC: The Brookings Institute.

Clark, J. 1991. *Democratizing Development: The Role of Voluntary Organizations.* West Hartford, Connecticut: Kumarian Press.

Clark, John. 1995. "The State, Popular Participation, and the Voluntary Sector." *World Development 23* (4): 593-601.

Clinton, Richard et R. Kenneth Godwin. 1979. "Linkages Between Political Commitment, Administrative Capability, and the Effectiveness of Family Planning Programs." Rapport No. 1 dans *Family Planning Program Effectiveness: Report of a Workshop.* Washington, DC: USAID, Bureau évaluation.

Cobb, Laurel K., Eric R. Jensen et Judith R. Seltzer. 1994. *Midterm Evaluation of the Resources for the Awareness of Population Impacts on Development IV (RAPID IV) Project.* Rapport POPTECH No. 94-006-009; Contrat USAID No. CCP-3024-C-00-3011. Arlington, VA: Projet d'assistance technique pour la population (POPTECH). Octobre.

Cohen, D.K, M.W. McLaughlin et J.E. Talbert, eds. 1993. *Teaching for Understanding: Challenges for Policy and Practice.* San Francisco, Californie: Jossey-Bass.

Coleman, David. 1990. "The Relation Between Policy Research and Government Policy." In *International Transmission of Population Policy Experience* (pp. 57-73). Comptes rendus de la Réunion du groupe d'experts sur la diffusion internationale de l'Expérience des politiques en matière de population, New York City, 27-30 juin 1988. New York : Département des affaires économiques et sociales internationales, Nations Unies.

Cook, Thomas D. et Donald T. Campbell. 1979. *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings.* Chicago, Illinois: Rand McNally.

Coombs, Philip et Jacques Hallak. 1987. *Cost Analysis in Education: A Tool for Policy Planning.* Washington, DC: Banque mondiale.

Corbo, Vittorio et Jaime de Melo. 1987. "Lessons from the Southern Cone Policy Reforms." *World Bank Research Observer 2* (2).

Coutu, A.J. 1991. *The Failure to Institutionalize Public Agricultural Policy Analysis Units.* Projet d'analyse des politiques agricoles (APAP), Phase II, Rapport No. 318 sur la recherche collaborative, Raleigh, Caroline du Nord : Département d'économie, Université de la Caroline du Nord. Juillet.

Covey, Jane. 1992. "A Note on NGOs and Policy Influence." Série de rapport IDR, Volume 9, No. 2. Boston, Massachusetts: Institut pour la recherche du développement.

Covey, Jane G. 1994. "Accountability and Effectiveness of NGO Policy Alliances." Série de rapports IDR, Volume 11, No. 8, décembre. Boston, Massachusetts: Institut pour la recherche du développement.

Craig, John. 1990. *Comparative African Experiences in Implementing Educational Policies.* Washington, DC: Banque mondiale.

Crosby, Benjamin. 1992a. *Management and the Environment for Implementation of Policy Change: Part One. Political Mapping.* Projet sur la mise en place du changement en matière de politiques (IPC), Note technique No. 4. Washington, DC: Management Systems International.

Crosby, Benjamin. 1992b. *Management and the Environment for Implementation of Policy Change: Part Two. Policy Environment Mapping Techniques.* Projet sur la mise en place du changement en matière de politiques (IPC), Note technique No. 5. Washington, DC: Management Systems International.

Crosby, Benjamin. 1992c. *Stakeholder Analysis: A Vital Tool for Strategic Managers.* Projet sur la mise en place du changement en matière de politiques (IPC), Note technique No. 2. Washington, DC: Management Systems International.

Crosby, Benjamin. 1995. *Organizational Dimensions of Enhancing Capacity for Strategically Managing Policy Reform.* Document préparé dans le cadre du Projet sur la mise en place du changement en matière de politiques (IPC) et présenté à la 56e Conférence nationale de l'American Society for Public Administration (ASPA), 22-26 juillet 1995. Washington, DC: Management Systems International. Mimeo.

Crouch, Luis. 1995. *Notes on Technology for Policy Marketing of Education Reform.* Document présenté à la Conférence sur l'éducation comparative et internationale de la société, Boston, Massachusetts. Mimeo.

Crouch, Luis. A paraître. "Sustainable EMIS: Who Is Accountable?" In David Chapman and Lars Mählck, eds., *Information for Improving School Practice.* Paris: Institut international pour la planification de l'éducation, UNESCO.

Crouch, Luis, Jennifer Spratt et Luis Cubeddu. 1992. *The Educational Impacts Model.* Série de rapports de recherche BRIDGES, No. 12. Cambridge, Massachusetts: Institut Harvard pour le Projet international de développement, recherche fondamentale et mise en place de systèmes d'éducation (BRIDGES). Avril.

Crouch, Luis, Emiliana Vegas et Ronald Johnson. 1993. *Policy Dialogue and Reform in the Education Sector.* Projet d'éducation et de services techniques pour les ressources humaines (EHRTS), Série Education et Plaidoyer de politiques, No. 3. Washington, DC: Académie pour le développement de l'éducation et Research Triangle Institute, pour l'USAID.

Dahl, Robert. 1984. *Modern Political Analysis.* New York: Prentice-Hall.

Dawson, C.A. 1994. *Imfundvo Eswatini: A Brief Review.* Royaume du Swaziland: Gouvernement du Swaziland.

de A. Samarasinghe, S.W.R. 1994. *Democracy and Democratization in Developing Countries.* Rapport préparé sous les auspices du Projet des données pour la prise de décisions (DDM). Boston, Massachusetts: Ecole Harvard de santé publique. Juillet.

deBono, E. 1991. *Tactics: The Art and Science of Success.* Londres : Fontana.

Debourou, Djibril. 1995. *The Process of Education Policy Formation in Africa: The Case of Benin.* Paris, France: Association pour le développement de l'éducation africaine (DEA).

Demeny, Paul. 1992. "Policies Seeking a Reduction of High Fertility: A Case for the Demand Side." *Population and Development Review 18* (2): 321-32, 394-96.

DeStefano, Joseph. 1995. *Community-Based Primary Education: The Experience of the BEEP Project in Mali, A Collaborative Effort Between USAID/Mali and Save the Children Fund/USA.* Washington, DC: USAID, Bureau Afrique/SD/HHR. Avril.

DeStefano, Joseph, Ash Hartwell et Karen Tietjen. 1995. *Basic Education in Africa: USAID's Approach to Sustainable Reform in the 1990s.* Série de publications du développement durable, Office du développement durable, Bureau Afrique. Document technique No. 14. Washington, DC: USAID.

Devine, Patricia G. et Edward R. Hirt. 1989. "Message Strategies for Information Campaigns: A Socio-Psychological Analysis." In Charles T. Salmon, ed., *Information Campaigns: Balancing Social Values and Social Change*. Newbury Park, Californie: Sage.

Dewey, J. 1966. *Democracy and Education.* New York: The Free Press.

Dewey, J. 1990. *The School and Society* and *The Child and the Curriculum.* Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

Diamond, Larry. 1990. "Three Paradoxes of Democracy." *Journal of Democracy 1* (3): 48-60. Eté.

Donahue, John D. 1989. *The Privatization Decision: Public Ends, Private Means.* New York: Basic Books.

Downs, Anthony. 1957. *An Economic Theory of Democracy.* New York: Harper.

Drucker, P.F. 1993. *Post-Capitalist Society.* New York: Harper Business.

Drucker, Peter. 1995. "*Really* Reinventing Government." *Atlantic Monthly 275* (2): 49-61. Février.

Eberstadt, Nicholas. 1989. "Investment Without Growth, Industrialization Without Prosperity." *Journal of Economic Growth 3* (4).

Eberstadt, Nicholas. 1990. *U.S. Foreign Aid Policy: A Critique.* Headline Series, No. 293. New York: Foreign Policy Association.

Eberstadt, Nicholas et Clifford Lewis. 1995. "Privatizing the World Bank." *The National Interest,* No. 40, été.

Education Week. 1995. "From Risk to Renewal: Charting a Course for Reform." Washington, DC: Editorial Projects in Education, Inc.

Elmore, Richard F. 1996. "Getting to Scale with Good Educational Practice." *Harvard Educational Review 66* (1): 1-26. Spring.

Eriksen, John et Roger Poulin. 1993. *Missions at the Policy Table: USAID Experiences in Sri Lanka and Tunisia (A Lessons Learned Paper).* Avant-projet préliminaire 2. Projet ISPAN. Washington, DC: USAID.

Esman, M.J. 1991. *Management Dimensions of Development: Perspectives and Strategies.* West Hartford, Connecticut: Kumarian Press.

Esman, M.J. et N.T. Uphoff. 1984. *Local Organizations: Intermediaries in Rural Development.* Ithaca, New York: Cornell University Press.

Evans, David R., ed. 1994. *Education Policy Formation in Africa: A Comparative Study of Five Countries.* Document technique No. 12. Washington, DC: Bureau Afrique, Office d'analyse, de recherche et de soutien technique, USAID.

Fass, Simon. 1991. *Democracy and Political Participation in the Sahel: The Place of Education.* Document de travail SAH / D (95)445. Bruxelles, Belgique : OECD / CILSS / Club du Sahel.

Fass, Simon. 1995a. *Decentralization and Education in Chad.* Working Paper SAH / D (95)446. Brussels, Belgium: OECD / CILSS / Club de Sahel.

Fass, Simon. 1995b. *Democracy and Political Participation in the Sahel: The Place of Education.* Working Paper SAH / D(95)445. Brussels, Belgium: OECD / CILSS / Club de Sahel.

Feldman, Margaret. 1989. *Order Without Design: Information Production and Policy-Making.* Palo Alto, California: Stanford University Press.

Fernandez, Raquel et Dani Rodrik. 1991. "Resistance to Reform: Status Quo Bias in the Presence of Individual-Specific Uncertainty." *American Economic Review 81* (5): 1146-1155.

Fine, Seymour H. 1981. *The Marketing of Ideas and Social Issues.* New York: Praeger Publishers.

Finn, C.E., Jr. 1991. *We Must Take Charge: Our Schools and Our Future.* New York: The Free Press.

Finn, C.E., Jr. et T. Rebarber, eds. 1992. *Educational Reform in the '90s.* New York: MacMillan.

Fishkin, James S. 1991. *Democracy and Deliberation: New Directions for Democratic Reform.* New Haven, Connecticut: Yale University Press.

Fishkin, James S. 1995. *The Voice of the People: Public Opinion and Democracy.* New Haven, Connecticut: Yale University Press.

Fobih, D.K., A. Koomson et E.F. Godwyll. 1995. *The Process of Education Policy Formation in Africa: The Case of Ghaha.* Paris, France: Association pour le développement de l'éducation africaine (DEA).

Francis, Paul. 1995a. *Community Level Institutions and Poverty Alleviation in Nigeria: Consultative Surveys in Thirty-Six Communities.*

Francis, Paul. 1995b. *Technical Support for Participation and Consultation: A Survey of Task Managers' Needs in the Africa Region.*

Francis, Paul et Ellery Stokes. 1995. *Participation in the Africa Region: A Review of Current Initiatives.*

Freire, Paolo. 1985. "Cultural Action and Conscientization." In *The Politics of Education.* South Hadley, Massachusetts: Bergin and Garvey.

Friedman, J. 1987. *Planning in the Public Domain: From Knowledge to Action.* Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Fuhrman, S.H., ed. 1993. *Designing Coherent Education Policy: Improving the System.* Rapport préparé par le Consortium pour la recherche de politiques en éducation. San Francisco, Californie: Jossey-Bass.

Fullan, Michael (avec Suzanne Stiegelbauer). 1991. *The New Meaning of Educational Change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press, Columbia University Teachers College.

Fullan, Michael. 1993. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform.* Bristol, Pennsylvanie: The Falmer Press.

Futures Group International et Research Triangle Institute. 1991. *Resources for the Awareness of Population Impacts on Development (RAPID IV) Project, Technical Proposal, Vol. I.* Préparé pour l'Office d'acquisition, de la santé et la branche population, USAID.

Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

Gardner, H. 1991. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach.* New York: Basic Books.

Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice.* New York: Basic Books.

Gifondorwa, Daniel. 1995. *Designing EMIS in Unsustainable Environments: The Case of Mali.* Document de travail du personnel. Research Triangle Park, Caroline du Nord : Research Triangle Institute.

Gil Yepes, José Antonio. 1978. *El Reto de los Elites.* Madrid: Editorial Tecnos.

Gillis, John A. 1991. *Training for Development: Review of Experience.* Rapport préparé dans le cadre du Projet des services techniques d'éducation et de ressources humaines (EHRTS). Washington, DC : Académie pour le développement de l'éducation.

Goad, Tom W. 1982. *Delivering Effective Training.* San Diego, Californie: University Associates.

Goldsmith, Arthur. 1983. "Policy Dialogue, Conditionality, and Agricultural Development: Implications of India's Green Revolution." *The Journal of Developing Areas 22,* pp. 179-198.

Goldsmith, Arthur. 1993. "Demand, Supply, and Institutional Development in Africa." *Canadian Journal of Development Studies 14* (3): 413.

Goldsmith, Arthur. 1995. "The State, The Market, and Economic Development: A Second Look at Adam Smith in Theory and Practice." *Development and Change 26* (4): 633-650.

Goodlad, J.I., ed. 1987. *The Ecology of School Renewal: Eighty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1.* Chicago, Illinois: National Society for the Study of Education.

Goodlad, J.I. 1994. *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools.* San Francisco, Californie: Jossey-Bass.

Gordon, David. 1991. *Beyond Policy Reform in Africa: Sustaining Development Through Strengthening Entrepreneurship and the Non-Government Sector.* Document de travail No. 2, Projet sur la mise en place du changement en matière de politiques (IPC). Washington, DC: Management Systems International.

Gordon, David. 1994. "Sustaining Economic Reform in Sub-Saharan Africa: Issues and Implications for USAID." Document de travail, Projet sur la mise en place du changement en matière de politiques (IPC) Washington, DC: Management Systems International (MSI).

Gore, Al. 1993. *Creating a Government That Works Better and Costs Less.* The report of the National Performance Review. New York: PLUME/Penguin.

Gould, David J. 1985. "Popular Participation in African Development Planning and Management." In Jean-Claude Garcia-Zamor, ed., *Public Participation in Development Planning and Management: Cases from Africa and Asia.* Boulder, Colorado: Westview Press.

Grimm, Curt et Ruth Buckley. 1996. *Developing Local Institutional Capacity: Establishing Indicators for Measuring Progress.* Washington, DC: Bureau Afrique, USAID.

Grindle, Merilee et John Thomas. 1991. *Public Choices and Policy Change: The Political Economy of Reform in Developing Countries.* Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.

Grofman, Bernard. 1993. *Information, Participation, and Choice: An Economic Theory of Democracy in Perspective.* Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

Guilbert, J.-J. 1987. *Educational Handbook for Health Personnel.* Publication de l'OMS No. 35. Genève, Suisse : Organisation mondiale de la santé.

Gutmann, A. 1987. *Democratic Education.* Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Haddad, Wadi D. et Terri Demsky. 1994. *The Dynamics of Educational Policymaking: Case Studies of Burkina Faso, Jordan, Peru, and Thailand.* Institut du développement économique, Série, Etudes de cas analytiques, No. 10. Washington, DC: Banque mondiale.

Haggard, Stephan et Steven B. Webb. 1994. "Introduction." In Stephan Haggard and Steven B. Webb, eds., *Voting for Reform: Democracy, Political Liberalization, and Economic Adjustment* (pp. 1-36). Oxford: Oxford University Press.

Hancock, Graham. 1989. *Lords of Poverty: The Power, Prestige, and Corruption of the International Aid Business.* New York: Atlantic Monthly Press.

Hanson, Mark. 1992. "Educational Marketing and the Public Schools: Policies, Practices, and Problems." *Educational Policy 6* (1): 19-34.

Hanson, Mark et Walter Henry. 1992a. "School-to-Community Written Communications: A Content Analysis." *Urban Education 27* (July): 132-151.

Hanson, Mark et Walter Henry. 1992b. "Strategic Marketing for Educational Systems." *School Organisation 12* (3).

Hanson, Mark et Walter Henry. 1993. "Strategic Marketing for Educational Systems: A Guide for Implementation." *NASSP Bulletin 77* (556): 79-88.

Harberger, Arnold. 1993. "Secrets of Success: A Handful of Heroes." *American Economic Review 83* (2): 343-350.

Harbison, Ralph W. et Eric A. Hanushek. 1992. *Educational Performance of the Poor. Lessons from Rural Northeast Brazil.* Washington, DC: Oxford University Press; publié pour la Banque mondiale.

Harrison, C.H. 1987. *Student Service: The New Carnegie Unit.* Un rapport spécial de la Fondation Carnegie. Princeton, New Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Hartwell, Ash. 1994. "Education Policy Formation in Anglophone Africa." In D. Evans, ed., *Education Policy Formation in Africa: A Comparative Study of Five Countries* (pp. 29-57). Document technique No. 12. Washington, DC: Bureau Afrique, Office de l'analyse, de la recherche et du soutien technique, USAID.

Hartwell, Ash. 1995a. *Evaluation of Egypt's Community School Project.* Le Caire: UNICEF et le Ministère de l'Education, Gouvernement de l'Egypte. Juillet.

Hartwell, Ash. 1995b. Memorandum to USAID/Ghana on Education Sector: TDY Report. Mission du 27 mars au 15 avril 1995.

Hayek, Frederick. 1944. *The Road to Serfdom.* Chicago: The University of Chicago Press.

Healey, F.H. 1990. *The Use of Wide Reflective Equilibrium to Generate an Ethical Framework for International Development.* Dissertation de doctorat. Ithaca, New York: Université Cornell.

Healey, F. Henry. 1994a. *Policy Dialogue and Policy Reform: Reflections on the South African Experience.* Document de travail du personnel. Research Triangle Park, Caroline du Nord: Centre pour le développement international, Research Triangle Institute.

Healey, F. Henry. 1994b. "Policy Support in South Africa: An Emerging Paradigm." *Forum 3* (4).

Healey, F.H. et C.A. Dawson. 1995. *Report on the Financing and Costs of Education.* Document du Parlement. Royaume du Swaziland: Gouvernement du Swaziland.

Henderson, D.R. 1993. *The Case for School Choice.* Stanford, Californie: Institut Hoover sur la guerre, la révolution et la paix, Université Stanford.

Henderson, J. et D. Schilling. 1985. "Design and Implementation of Decision Support in the Public Sector." *MIS Quarterly 9,* pp. 157-169.

Heneveld, Ward. 1994. *Planning and Monitoring the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa.* Washington, DC: Banque mondiale.

Heneveld, Ward et Helen Craig. 1996. *Schools Count: World Bank Project Design and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa.* Série du Département technique sur l'Afrique, Document technique No. 303. Washington, DC: Banque mondiale.

Honadle, George. 1986. *Development Management in Africa: Context and Strategy.* Rapport spécial No. 43, Une synthèse des leçons de six projets de développement agricole. Washington, DC: USAID. (Disponible sur le site gopher de l'USAID.)

Hopfenberg, W.S., H.M. Levin, et al. 1993. *The Accelerated Schools: Resource Guide.* San Francisco, Californie: Jossey-Bass.

Projet sur la mise en place du changement en matière de politiques. 1995a. *Case Study: The West African Enterprise Network.* Washington, DC: USAID/G/DG.

Projet sur la mise en place du changement en matière de politiques (IPC). 1995b. *Lessons Learned.* Washington, DC: Management Systems International. Mimeo.

Irumba, Katebalirwe Amooti Wa. 1995. *The Process of Education Policy Formation in Africa: The Case of Uganda.* Paris, France: Association pour le développement de l'éducation africaine (DEA).

Jafir, M. Haris, Samuel Eaton et Gerard Sequeira. 1989. *Effectiveness and Economic Development Impact of Policy-Based Cash Transfer Programs: The Case of the Dominican Republic.* Document de travail No. 23. Washington, DC: Centre pour le développement de l'information et l'évaluation, USAID.

Jenkins-Smith, Hank C. et Paul A. Sabatier. 1993a. "The Dynamics of Policy-Oriented Learning." Chez Paul A. Sabatier et Hank C. Jenkins-Smith, eds., *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach.* Boulder, Colorado: Westview Press.

Jenkins-Smith, Hank C. et Paul A. Sabatier. 1993b. "The Study of Public Policy Processes." Chez Paul A. Sabatier et Hank C. Jenkins-Smith, eds., *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach.* Boulder, Colorado: Westview Press.

Jepperson, Ronald. 1992. "Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism." In Walter Powell and Paul DiMaggio, eds., *The New Institutionalism in Organizational Analysis.* Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

Judd, Charles M. et David A. Kenny. 1981. *Estimating the Effects of Social Interventions.* New York: Cambridge University Press.

Kamano, Joseph Pierre. 1995. *The Process of Education Policy Formation in Africa. The Case of Guinea.* Paris, France: Association pour le développement de l'éducation africaine (DEA). Document No. PN-AB4-099 (anglais); PN-AB4-664 (français).

Klitgaard, Robert. 1991. *Adjusting to Reality: Beyond "State Versus Market" in Economic Development.* San Francisco, Californie: ICS Press.

Korten, David C., ed. 1986. *Community Management: Asian Experience and Perspectives.* West Hartford, Connecticut: Kumarian Press.

Korten, David C. 1987. "Third Generation NGO Strategies: A Key to People-Centered Development." *World Development 15* (Supplément): 1345-1359.

Kotler, Philip. 1997. *Marketing Management: Analysis, Planning, Implementation, and Control* (9th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Kotler, Philip et Andreason, A. 1987. *Strategic Marketing for Nonprofit Organizations.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Kpundeh, Sahr John, ed. 1992. *Democratization in Africa: African Views, African Voices. Summary of Three Workshops.* Washington, DC: National Academy Press.

Lamb, Geoffrey. 1987. *Managing Economic Policy Change: Institutional Dimensions.* Document de discussion de la Banque mondiale No. 14. Washington, DC: Banque mondiale.

Landauer, Holly. 1995. *Lessons Learned in Policy Dialogue.* Document de travail No. 9 de la Division de l'éducation et des ressources humaines, Bureau pour l'Amérique latine et les Caraïbes, USAID. Une publication du Projet d'éducation et des ressources humaines (EHRTS) de l'Amérique latine et des Caraïbes. Washington, DC: Académie pour le développement de l'éducation et Research Triangle Institute.

Landell-Mills, Pierre et Ismail Serageldin. 1991. "Governance and the Development Process." *Finance and Development 28* (3): 14-17.

Larson, R.L. 1992. *Changing Schools from the Inside Out.* Lancaster, Pennsylvanie: Technomic Publishing Co.

Laverie, Debra A. et Patrick E. Murphy. 1993. "The Marketing and Public Policy Literature: A Look at the Past Ten Years." *Journal of Public Policy and Marketing 12* (2): 258. Automne.

Lewis, John P. 1989. *Policy-Based Assistance: An Historical Perspective on A.I.D.'s Experience and Operations in India/Asia in a Bilateral and Multilateral Context.* Washington, DC: USAID.

Lieberman, Myron. 1993. *Public Education: An Autopsy.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Lieberson, J.M. 1991. *A.I.D. Economic Policy Reform Programs in Africa.* Washington, DC: Centre pour l'information et l'évaluation du développement, USAID. Cité par Frank Method (1992) dans *Changing Modalities for Assistance to Education* (note par la Délégation des Etats-Unis). Document de discussion pour l'OECD/DAC. Washington, DC: USAID.

Lindenberg, Marc et Benjamin Crosby, eds. 1981. *Managing Development: The Political Dimension.* West Hartford, Connecticut: Kumarian Press.

Lockheed, Marlaine E., Adriaan M. Verspoor, Deborah Bloch, et al. 1991. *Improving Primary Education in Developing Countries.* Washington, DC: Oxford University Press; publié pour la Banque mondiale.

Lonergan, Bernard. 1978. *Insight: A Study of Human Understanding.* San Francisco: Harper and Row.

Lu, Ming-Te et C. Farrell. 1990. "Information Systems Development in Developing Countries: An Evaluation and Recommendations." *International Journal of Information Management 10,* pp. 288-295.

Lu, M.T., Y. Giu et Tor Guimaraes. 1988. "A Status Report on the Use of Computer-Based Information Systems in the PRC." *Information and Management 15* (5): 237-242.

Maeroff, G.I. 1993. *Team Building for School Change.* New York: Teachers College Press, Université Columbia.

Mampuru, Charles et Manie Spoelstra. 1994. *Negotiation Skills in Education Management.* Kenwyn, Afrique du Sud: Juta & Co.

Massingue, Venancio. 1995. *Educational Policy Formation Process: Case Study for Mozambique.* Etude de cas parrainée par l'USAID/AFR/SD. Washington, DC: USAID. Mimeo.

McCarthy, John D. et Mayer N. Zald. 1995. "Resource Mobilization and Social Movements."

McCloskey, Donald N. 1994. *Knowledge and Persuasion in Economics.* New York: Cambridge University Press.

McKee. 1992. *Social Mobilization and Social Marketing in Developing Communities: Lessons for Communicators.* Panang, Malaisie: Southbound Publishers.

Meier, Gerald M., ed. 1991. *Politics and Policymaking in Developing Countries: Perspectives on the New Political Economy.* Un Centre international pour la publication de la croissance économique. San Francisco, Californie: ICS Press.

Method, Frank. 1992. *Changing Modalities for Assistance to Education* (note par la Délégation des Etats-Unis.) Document de discussion pour l'OECD/DAC. Washington, DC: USAID/G/HCD.

Miller, Valerie. 1994a. "NGO and Grassroots Policy Influence: What is Success?" Série de rapports IDR, Volume 11, No. 5. Boston, Massachusetts: Institut pour la recherche du développement.

Miller, Valerie. 1994b. "Policy Influence by Development NGOs: A Vehicle for Strengthening Civil Society?" Série de rapport IDR, Volume 11, No. 1, Avril. Boston, Massachusetts: Institut pour la recherche du développement.

Mingat, Alain et Jee-Peng Tan. 1988. *Analytical Tools for Sector Work in Education.* Baltimore: Johns Hopkins University Press; publié pour la Banque mondiale.

Monk, David H. 1990. *Educational Finance: An Economic Approach.* New York: McGraw-Hill.

Moore-Lappé, Frances, J. Collins et D. Kinley. 1980. *Aid as Obstacle: Twenty Questions About Our Foreign Aid and the Hungry.* San Francisco, Californiea: Institute for Food and Development Policy.

Mosley, Paul, Jane Harrigan et John Toye. 1991. *Aid and Power: The World Bank and Policy-Based Lending.* Volume 1 (Analyse et propositions en matière de politiques). Londres: Routledge.

Moussa, Antoun et Robert Schware. 1992. "Informatics in Africa: Lessons from World Bank Experience." *World Development 20* (12): 1737-1752.

Murphy, Elaine M. 1994. *Communicating Population and Family Planning Information to Policymakers.* Série de documents de politiques OPTIONS, No. 4. Washington, DC: Options pour le Projet des politiques en matière de population (OPTIONS), mis en œuvre par le Population Reference Bureau et The Futures Group International. Mai.

Nason, Roger W. 1989. "The Social Consequences of Marketing: Macromarketing and Public Policy." *Journal of Public Policy and Marketing 8,* pp. 242-51.

Nathan, Richard. 1993. *Turning Promises into Performance.* New York: Columbia University Press; a Twentieth Century Fund Book.

Commission nationale sur l'Excellence en matière d'éducation. 1983. *A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform.* Rapport pour la Nation et le Secrétaire de l'Education, Département d'éducation américain. Washington, DC: The Commission. (Supt. des documents, U.S. Government Printing Office, distributeur.)

New City School Faculty. 1994. *Celebrating Multiple Intelligences: Teaching for Success.* St. Louis, Missouri: The New City School, Inc.

Norton, Maureen. 1993. *AID as an Entrepreneurial Agency that Manages for Results.* Document de travail du personnel. Research Triangle Park, Caroline du Nord: Research Triangle Institute, Centre pour le développement international.

Oakerson, Ronald J. 1995. *Assessing and Assisting Democratic Governance Reform: A Framework.* Washington, DC: AFR/SD/HRD, USAID. Février.

Olson, Mancur. 1965. *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups.* Cambridge: Harvard University Press.

Orivel, François et Christopher Shaw. 1994. "Education Policy Formation in Francophone Sub-Saharan Africa." In David R. Evans, ed., *Education Policy Formation in Africa: A Comparative Study of Five Countries* (pp. 163-181). Document technique No. 12. Washington, DC: Bureau Afrique, Office d'analyse, de recherche et de soutien technique, USAID.

Osborne, David et Ted Gaebler. 1992. *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit Is Transforming the Public Sector.* New York: PLUME/Penguin.

Otto, Jonathan et Anne Drabek. 1992. *Designs for Collaboration: A Study of PVO/NGO Umbrella Projects in Africa.* Washington, DC: USAID/AFR/ONI. Septembre.

Paarlberg, Robert L. et Merilee S. Grindle. 1991. *The Changing Political Economy of Agricultural Policy Reform: Implications for Donors.* Projet d'analyse des politiques agricoles (APAP), Phase II, Rapport de recherche collaborative No. 306. Septembre.

Paul, Samuel. 1982. *Managing Development Programs: The Lessons of Success.* Boulder, Colorado: Westview Press.

Paul, Samuel. 1992. "Accountability in Public Services: Exit, Voice, and Control." *World Development 20* (7).

Payer, Cheryl. 1982. *The World Bank: A Critical Analysis.* New York: Monthly Review Press.

Perkins, D. 1992. *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds.* New York: The Free Press.

Peters, Thomas J. 1987. *Thriving on Chaos: Handbook for a Management Revolution.* New York: Knopf (distribué par Random House).

Pielemeier, Nancy R., Eric R. Jensen et Judith R. Seltzer. 1994. *Midterm Evaluation of the Options for Population Policy II (OPTIONS II) Project.* Rapport POPTECH No. 94-007-007; Contrat USAID No. CCP-3024-C-00-3011. Arlington, VA: Projet d'assistance technique pour la population (POPTECH). Septembre.

Pigozzi, M.J. et V.J. Cieutat. 1988. *Education and Human Resources Sector Assessment Manual.* Tallahassee, Floride: Améliorer l'efficacité des systèmes d'éducation (IEES) [projet], Educational Efficiency Clearinghouse et USAID.

Pillsbury, Michael. 1991. *Economic Policy Reform: Seven Research Recommendations for the Agency for International Development.* Washington, DC: Bureau pour la coordination des programmes et des politiques, Office des affaires économiques, USAID.

Piñeira Echenique, José. 1992. "Chile: El poder de una idea." In Barry Levine, ed., *El Desafío Neoliberal: El Fin del Tercermundismo en América Latina.* Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Piwoz, Ellen, A. Elisabeth Sommerfeldt, and Sasha Loffredo. 1994. *Makerere University Workshop on the Use of DHS and Other Nutrition Data to Influence National Policies.* Rapport d'atelier. Projet de soutien à l'analyse et la recherche en Afrique (SARA). Washington, DC: Académie pour le développement de l'éducation.

Popper, K.R. 1962. *The Spell of Plato.* Vol. 1 de la série The Open Society and Its Enemies; Karl Popper, series editor. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Porter, Robert W. 1995. *Knowledge Utilization and the Process of Policy Formation: Toward a Framework for Africa.* Rapport préparé pour le Projet de soutien à l'analyse et la recherche en Afrique (SARA), AFR/SD/HRD/HHRAA/SARA, USAID. Washington, DC: Académie pour le développement de l'éducation (AED).

Prawda, Juan. 1992. *Educational Decentralization in Latin America: Lessons Learned.* Washington, DC: Division des ressources humaines, Département technique, Amérique latine et Caraïbes, Banque mondiale.

Pressman, Jeffrey L. et Aaron Wildavsky. 1963. *The High Tide of Prophecy: Hegel, Marx, and the Aftermath.* Vol. 3 de la série The Open Society and its Enemies; Karl Popper, series editor. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Pressman, Jeffrey L. et Aaron Wildavsky. 1973. *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland; or Why It's Amazing That Federal Programs Work at All.* Berkeley, Californie: University of California Press.

Proceedings of the National Education Symposium. 1994. Royaume du Swaziland: Gouvernement du Swaziland.

Przeworski, Adam. 1991. *Democracy and The Market: Political and Economic Reforms in Eastern Europe and Latin America.* Cambridge: Cambridge University Press.

Psacharopoulos, George. 1990. *Why Educational Policies Can Fail: An Overview of Selected African Experiences.* Série du département technique africain. Documents de discussion de la Banque mondiale No. 82. Washington, DC: Banque mondiale.

Psacharopoulos, George et Maureen Woodhall. 1985. *Education for Development: An Analysis of Investment Choices.* New York: Oxford University Press; publié pour la Banque mondiale.

Putnam, Robert D. 1993. "The Prosperous Community: Social Capital and Public Life." *The American Prospect* (No. 13, Spring): 35-42.

Rabb, Margaret Y. 1990. *The Presentation Design Book: Projecting a Good Image with your Desktop Computer.* Chapel Hill, Caroline du Nord: Ventana Press.

Rapaczynski, Andrzej. 1996. "The Roles of the State and the Market in Establishing Property Rights." *Journal of Economic Perspectives 10* (2): 87-104. Printemps.

Projet RAPID. 1994. *Evaluation Briefing Book: Resources for the Awareness of Population Impacts on Development IV Project.* Rapport POPTECH; Contrat USAID No. CCP-3024-C-00-3011. Arlington, VA: Projet d'assistance technique pour la population (POPTECH).

Reich, Michael R. 1993. *The Politics of Health Sector Reform in Developing Countries: Three Cases of Pharmaceutical Policy.* Document présenté à la Conférence sur la réforme du secteur sanitaire dans les pays en développement: Questions pour les années 90, New England Center, Durham, New Hampshire.

Reich, Michael R. 1994. *Political Mapping of Health Policy: A Guide for Managing the Political Dimensions of Health Policy.* Document de projet préparé dans le cadre du Projet des données pour la prise de décisions (DDM) Project, parrainé par l'USAID. Cambridge, Massachusetts: Ecole Harvard de santé publique, conjointement avec Research Triangle Institute et Intercultural Communication, Inc.

Rideout, William et Mamadou Bagayoko. 1994. "Education Policy Formation in Senegal: Evolutionary, Not Revolutionary." In D. Evans, ed., *Education Policy Formation in Africa: A Comparative Study of Five Countries* (pp. 205-233). Document technique No. 12. Washington, DC: Bureau Afrique, Office d'analyse, de recherche et de soutien technique, USAID.

Ridker, Ronald G. 1994. *The World Bank's Role in Human Resource Development in Sub-Saharan Africa: Education, Training and Technical Assistance.* Washington, DC: Banque mondiale.

Robb, Janet. 1995. "Notes de présentation." Projet GABLE-SMC. Washington, DC: Creative Associates International. Décembre.

Robinson, P. 1993. *School Days.* An essay on the Hoover Institute Conference "Choice and Vouchers: The Future of American Education?" Stanford, Californie: Institut Hoover sur la guerre, la révolution et la paix, Université Stanford.

Rodrik, Dani. 1996. "Understanding Economic Policy Reform." *Journal of Economic Literature 34* (1): 9-41.

Rodgers, E.M. 1969. *Modernization Among Peasants.* New York: Holt, Rinehart, et Winston.

Rondinelli, Dennis. 1993. *Development Projects as Public Policy Experiments: An Adaptive Approach to Development Administration* (2nd ed.). Londres et New York: Routledge.

Rondinelli, Dennis A. 1994. "Strategic Management in Foreign Aid Agencies: Developing a Results-Based Performance System." *International Review of Administrative Sciences 60* (1994): 465-482. (Londres: SAGE; New Delhi: Thousand Oaks.)

Ross, Raymont et Mark Ross. 1981. *Understanding Persuasion.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Roth, Gabriel. 1989. *The Private Provision of Public Services.* New York: Oxford University Press; publié pour la Banque mondiale.

Rothchild, Donald et Naomi Chazan, eds. 1994. *Civil Society and the State in Africa.* Boulder, Colorado: L. Rienner.

Sabatier, Paul A. 1991. "Toward Better Theories of the Policy Process." *Political Science and Politics 24* (2): 147-156. Juin.

Sabatier, Paul, Susan Hunter et Susan McLaughlin. 1987. "The Devil Shift: Perceptions and Misperceptions of Opponents." *Western Political Quarterly 41,* pp. 449-476.

Sabatier, Paul A. et Neil Pelkey. 1987. "Incorporating Multiple Actors and Guidance Instruments into Models of Regulatory Policymaking: An Advocacy Coalition Framework." *Administration and Society 19* (2): 236-263. Août.

Samoff, Joel. 1994. "Education Policy Formation in Tanzania: Self-Reliance and Independence." In D. Evans, ed., *Education Policy Formation in Africa: A Comparative Study of Five Countries* (pp. 85-125). Document technique No. 12. Washington, DC: Bureau Afrique, Office d'analyse, de recherche et de soutien technique, USAID.

Sandbrook, Richard. 1991. "Introduction." In Richard Sandbrook and Mohamed Halfani, eds., *Empowering People: Building Community, Civil Associations and Legality in Africa.* Toronto, Canada: Centre pour les études urbaines et communautaires, Université de Toronto.

Sanguinetty, Jorge. 1992. *La Crisis de la Educación en América Latina: La Restricción Financiera y el Dilema de la Calidad versus la Cobertura.* Essai préparé pour l'USAID, dans le cadre d'un sous-contrat avec l'Académie pour le développement de l'éducation (AED). Washington, DC: AED.

Sarason, Seymour B. 1990. *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course Before It's Too Late?* San Francisco, Californie: Jossey-Bass.

Saunders, Lyle. 1980. "Managing Policy Support for Population Programmes." In *Managing Policy Support for Population Programmes: Report of the 1979 ICOMP Annual Conference* (pp. 27-41). Document présenté à la Conférence annuelle du Comité international sur la gestion des programmes en matière de population (ICOMP), Nairobi, Kenya, 1979. Selangor, Malaisie: ICOMP.

Schon, D.A. 1971. *Beyond the Stable State.* New York: Norton & Co.

Schon, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.

Selwyn, Percy. 1995. *The Process of Education Policy Reform in Africa: The Case of Mauritius.* Paris, France: Association pour le développement de l'éducation africaine (DEA).

Senge, P.M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization.* New York: Doubleday Currency.

Senge, P.M, C. Roberts, R.B. Ross, et al. 1994. *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization.* New York: Doubleday Currency.

Siegel, P. et S. Byrne. 1994. *Using Quality to Redesign School Systems.* San Francisco, Californie: Jossey-Bass.

Sizer, Theodore R. 1992. *Horace's School: Redesigning the American High School.* Boston / New York: Houghton Mifflin.

Sizer, Theodore R. 1996. *Horace's Hope: What Works for the American High School.* Boston: Houghton Mifflin.

Smith, Janet. 1996. "Operational Policy: Lessons Learned from the OPTIONS II Project." Notes de conférence. Washington, DC: The Futures Group International.

Sprague, R.H. et E.D. Carlson. 1982. *Building Effective Decision Support Systems.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Stein, Howard. 1994. "Theories of Institutions and Economic Reform in Africa." *World Development 22* (12): 1833-1849.

Stern, Louis W. et Adel I. El-Ansary. 1977. *Marketing Channels.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Stiefel, Matthias et Marshall Wolfe. 1994. *A Voice for the Excluded.* Londres: Zed Books.

Swartland, Jakes et Ash Hartwell. 1994. "Education Policy Formation in Botswana: The Transformation of Traditional Politics." In D. Evans, ed., *Education Policy Formation in Africa: A Comparative Study of Five Countries* (pp. 59-83). Document technique No. 12. Washington, DC: Bureau Africa, Office d'analyse, de recherche et de soutien technique, USAID.

Tandon, Rajesh. 1991. "Civil Society, the State, and Roles of NGOs." IDR Reports Series, Volume 8, No. 3. Boston, Massachusetts: Institut pour la recherche du développement.

Teitelbaum, Michael. 1990. "Channels, Filters, and Gaps: Population Information Beyond Elites." In *International Transmission of Population Policy Experience.* Comptes rendus du la Réunion du groupe d'experts sur la diffusion internationale des politiques en matière de population, New York City, 27-30 juin 1988. New York: Département des affaires économiques et sociales internationales, Nations Unies.

t'Hart, Paul. 1990. *Groupthink in Government: A Study of Small Groups and Policy Failure.* Amsterdam and Rockland, Maryland: Swets & Zeitlinger.

Thomas, Theodore. 1985. "Reorienting Bureaucratic Performance: A Social Learning Approach to Development Action." In Jean-Claude Garcia-Zamor, ed., *Public Participation in Development Planning and Management: Cases from Africa and Asia.* Boulder, Colorado: Westview Press.

Tilney, John S. et Steven Block. 1991. *USAID Efforts to Promote Agricultural Policy Reform and Institutional Development in Developing Countries: Lessons for Design and Implementation.* Projet d'analyse des politiques agricoles (APAP), Phase II, Rapport de recherche collaborative No. 317. Juillet.

Timm, Paul R. 1994. *How to Make Winning Presentations.* Video and Companion Guide. Chicago, Illinois: JWA Publications.

Toch, R. 1991. *In the Name of Excellence: The Struggle to Reform the Nation's Schools, Why It's Failing, and What Should Be Done.* New York: Oxford University Press.

Torres, Rosa María. 1994. *Bringing Education to the Public Sphere: A Journalistic Experience in Ecuador.* New York. Mimeo.

Toye, John. 1992. "Interest Group Politics and the Implementation of Adjustment Policies in Sub-Saharan Africa." Chez Peter Gibbon, Yusuf Bangura et Arve Ofstad, eds., *Authoritarianism, Democracy, and Adjustment: The Politics of Economic Reform in Africa.* Uppsala: Institut scandinavien des études africaines.

Organisation éducationnelle, scientifique et culturelle des Nations Unies (UNESCO). 1980. *Analyzing and Projecting School Enrolment in Developing Countries: A Manual of Methodology.* Rapports et études statistiques, No. 24. Paris: UNESCO.

Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID). 1989a. *Development Fund for Africa (DFA), 1989 Action Plan.* Washington, DC: Bureau Afrique, USAID.

USAID. 1989b. *Overview: Strategy for Investment in Basic Education.* Washington, DC: USAID/LAC/DR/EHR.

USAID. 1993. *OPTIONS II Project: A New Policy Environment, Evaluation Briefing Book.* Préparé pour le projet d'évaluation à mi-parcours. Washington, DC: USAID.

USAID. 1994a. "Economic Policy Reform in Africa (Rapport récapitulatif), Compendium of Evaluation Findings." Disponible sur le site gopher de l'USAID.

USAID. 1994b. *Participant Training Program.* Brochure.

USAID. 1994c. *Report on the Workshop on Basic Education Programs. Kadoma, Zimbabwe. January 17-21, 1994.* Document technique No. 15. Washington, DC: Bureau Afrique, Office d'analyse, de recherche et de soutien technique, USAID.

USAID. 1996. *Strategic Plan.* Washington, DC: Bureau mondial, Centre pour la démocracie et la gouvernance, USAID (USAID/G/DG). Document inédit disponible auprès de ce bureau.

USAID. 1997. *New Performance Initiative [NPI] Resource Guide: A Strategic Approach to Development Partnering.* Volumes 1 and 2. Washington, DC: USAID, Janvier.

USAID/Ethiopie. 1994. *Basic Education System Overhaul: Program Summary.* Washington, DC: USAID/AFR/ABIC.

Forum de participation de l'USAID (notes préparées pour les réunions régulières du Forum et disponibles auprès du Forum de participation de l'USAID, Washington, DC):

1. 17 février 1994, "Host Country Participation in USAID*s Country Strategy Development"
2. 17 mars 1994, "Building Participatory Programs on Local Culture"
3. 21 avril 1994, "Participation in Policy Reforms"

4. 19 mai 1994,/ "Participation in Policy Reforms, Continued"
5. 16 juin 1994, "Breathing New Life into Old Projects Through Participation"
6. 21 juillet 1994, "Improving Technical Rigor Through Participation"
7. 17 novembre 1994, "Gender and Participation"
8. 15 décembre 1994, "The Role of Participation in Conflict Resolution"
9. 19 janvier 1995, "Participation When There Is No Time"
10. 23 février 1995, "Strategies for Community Change: Top-Down or Bottom-Up?"

Uphoff, N. 1986. *Local Institutional Development: An Analytical Sourcebook with Cases.* West Hartford, Connecticut: Kumarian Press.

Uphoff, N., ed. 1994. *Puzzles of Productivity in Public Organizations.* San Francisco, Californie: Institut pour les études contemporaines (ICS).

Veneklasen, Lisa. 1994. *Building Civil Society: The Role of Development NGOs.* The Civil Society Initiative, Document conceptuel No. 1, InterAction. Décembre. Washington, DC: Conseil américain pour l'action internationale volontaire (InterAction).

Verspoor, Adriaan. 1989. *Pathways to Change: Improving the Quality of Education in Developing Countries.* Document de discussion de la Banque mondiale, No. 53. Washington, DC: Banque mondiale.

Vondal, Patricia. 1989. *Operational Issues in Developing A.I.D. Policy Reform Programs.* Document de discussion de l'évaluation des programmes USAID No. 28. Washington, DC: Centre pour l'information et l'évaluation du développement, USAID.

Walker, Orville C. Jr., Harper W. Boyd, Jr. et Jean-Claude Larréché. 1992. *Marketing Strategy: Planning and Implementation.* Boston: Irwin Publishers.

Walker, Tjip. 1995. *Democratic Governance and Sectoral Work: Toward Programmatic Integration.* Document de projet pour le Projet de soutien au développement des programmes de la gouvernance démocratique. Burlington, Vermont: Associates in Rural Development.

Walt, Gill et Lucy Gilson. 1994. "Reforming the Health Sector in Developing Countries: The Central Role of Policy Analysis." *Health Policy and Planning 9* (4): 353-370.

Warwick, Donald P. 1982. *Bitter Pills: Population Policies and Their Implementation in Eight Developing Countries.* New York: Cambridge University Press.

Weintraub, Sidney. 1989. "Policy-Based Assistance: A Historical Perspective." Washington, DC: USAID.

Weiss, Carol H. 1995. "The Four I's of School Reform: How Interests, Ideology, Information, and Institution Affect Teachers and Principals." *Harvard Education Review 65* (4): 571-592. Hiver.

Weiss, Ellen et Rekha Mehra. 1994. *Fostering Collaboration Between Researchers and NGOs on Women and AIDS.* Washington: Centre international pour la recherche sur les femmes.

Welmond. Michel. 1995. Rapport de déplacement inédit pour TDY pour rassembler l'information sur la participation communautaire en politiques publiques au Bénin. Préparé pour l'USAID/Bénin, Cotonou. Juillet.

White, Louise G. 1990a. *Implementing Policy Reforms in LDCs: A Strategy for Designing and Effecting Change.* Boulder, Colorado: L. Rienner.

White, Louise G. 1990b. "Policy Reforms in Sub-Saharan Africa: Conditions for Establishing a Dialogue." *Studies in Comparative International Development 25* (2): 24-42.

Wigginston, E. 1986. *Sometimes a Shining Moment: The Foxfire Experience.* Garden City, New York: Anchor Press / Doubleday.

Williamson, John, ed. 1994. *The Political Economy of Policy Reform.* Washington, DC: Institut pour l'économie internationale.

Wilson, B.L. et G.B. Rossman. 1993. *Mandating Academic Excellence: High School Responses to State Curriculum Reform.* New York: Teachers College Press, Université Columbia.

Wilson, Kenneth et Bennett Daviss. 1994. *Redesigning Education.* New York: Holt and Co.

Windham, D. 1993. "Strategies for Decentralizing Data Use." In David Chapman and Lars Mählck, eds., *From Data to Action: Information Systems in Educational Planning.* New York: Pergamon Press.

Wing, R.L. 1988. *The Art of Strategy.* New York: Doubleday / Dolphin.

Winkler, Donald. 1994. *The Design and Administration of Intergovernmental Transfers: Fiscal Decentralization in Latin America.* Document de discussion de la Banque mondiale No. 235. Washington, DC: Banque mondiale.

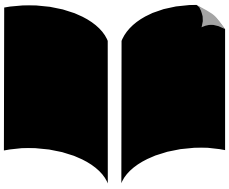
Winkler, Donald et Taryn Rounds. 1993. *Municipal and Private Sector Response to Decentralization and School Choice.* Développement des ressources humaines et Opérations en matière de politiques, Document de travail No. 8. Washington, DC: Banque mondiale.

Wood, G.A. 1993. *Schools That Work.* New York: PLUME / Penguin.

Yankelovich, Daniel. 1992. "How Public Opinion Really Works." *Fortune 126* (7): 102-110. 5 octobre.

Zartman, I. William, ed. 1995. *Collapsed States: The Disintegration and Restoration of Legitimate Authority.* Boulder, Colorado: L. Rienner.

ABEL 2



Advancing Basic
Education and Literacy
Phase 2

Advancing Basic Education and Literacy Project
ABEL Clearinghouse for Basic Education
Academy for Educational Development
1875 Connecticut Avenue, NW, Suite 900
Washington, DC 20009-1202
Telephone 202-661-5827

Telephone 202-884-8288
Fax 202-884-8408
E-mail abel@aed.org
Internet www.info.usaid.gov/economic_growth/abel2/

Africa Bureau Information Center
1331 Pennsylvania Avenue, NW, Suite 1420
Washington, DC 20004-1703

Telephone 202-661-5827
Fax 202-661-5890
E-mail abic@usaid.gov
Internet www.info.usaid.gov/regions/afr/abic/